III SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ANAIS

CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS
FERNANDO ILÍDIO FERREIRA
SOLANGE ESTANISLAU DOS SANTOS
MARINA REBECA DE OLIVEIRA SARAIVA
TERESA SARMENTO
ANDREZA FABRÍCIA PINHEIRO DA SILVA
FLÁVIA CRISTINA DE MELO AUTRAN
(ORGS.)

ANAIS DO III SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Políticas, Direitos e Pedagogias da Infância

Realização

Universidade Federal de Alagoas
Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis – GEPPECI/UFAL

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

Maceió/AL
3 a 5 de julho de 2017

FICHA TÉCNICA

TÍTULO
ANAIS DO III SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Políticas, Direitos e Pedagogias da Infância

ORGANIZADORES
Cleriston Izidro dos Anjos
Fernando Ilídio Ferreira
Solange Estanislau dos Santos
Marina Rebeca de Oliveira Saraiva
Teresa Sarmento
Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva
Flávia Cristina de Melo Autran

ISBN
978-989-8765-59-8
Santo Tirso, dezembro de 2018

REALIZAÇÃO

PARCEIROS

APOIO

CAPA
John Wayne Ferreira Fortunato

WHITEBOOKS
Rua de S. Bento, Edificio Cidnay – L 2
4780-546 Santo Tirso – Portugal
geral@whitebooks.pt
www.whitebooks.pt

RESERVADOS TODOS OS DIREITOS
Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, sem prévia autorização escrita da editora.

Ressalva: os textos apresentados são de criação original dos/as autores/as, que responderão individualmente por seus conteúdos ou por eventuais impugnações de direito por parte de terceiros.

COORDENAÇÃO GERAL

Cleriston Izidro dos Anjos
Fernando Ilídio Ferreira

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Paula Cordeiro (UNESP, Brasil)
Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva (UFAL, Brasil)
Andréa Avelar Duarte (Instituto das Comunidades Educativas, Portugal)
Angelina Melo de Araujo Filha (Secretaria Municipal de Educação de Maceió, Alagoas, Brasil)
Cleriston Izidro dos Anjos (UFAL, Brasil)
Eva Lopes Fernandes (Universidade do Minho, Portugal)
Fernando Ilídio Ferreira (Universidade do Minho, Portugal)
Flávia Cristina de Melo Autran (UFAL, Brasil)
Maria de Lurdes Carvalho (Universidade do Minho, Portugal)
Marina Rebeca de Oliveira Saraiva (UFAL, Brasil)
Nanci Helena Rebouças Franco (UFBA, Brasil)
Solange Estanislau dos Santos (UFAL, Brasil)
Teresa Sarmento (Universidade do Minho, Portugal)

COMISSÃO LOCAL

Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva
Angelina Melo de Araujo Filha
Cleriston Izidro dos Anjos
Flavia Cristina de Melo Autran
John Wayne Ferreira Fortunato
Marina Rebeca de Oliveira Saraiva
Rozana Machado Bandeira de Melo
Selma Facundo Nunes Amorim
Solange Estanislau dos Santos
Vivian Souza Lima

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alex Barreiro (UNICAMP)
Aline Janell de Andrade Barroso Moraes (UFAM)
Altino José Martins Filho (Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC)
Ana Artur (UEVORA)
Ana Carolina B A Soares
Ana Cristina Juvenal da Cruz (UFSCar)
Ana Lucia Castilhano de Araujo (UESB)
Ana Lúcia Goulart de Faria (Universidade Estadual de Campinas)
Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro)
Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo)
Ana Paula Cordeiro (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho)
Ana Paula Silva Pereira (Universidade do Minho)
Ana Paula Soares da Silva (Universidade de São Paulo)
Anabela Crus Santos (Universidade do Minho)
Andréa Abreu Astigarraga (Universidade Estadual Vale do Acaraú)
Andressa Fabrícia Pinheiro da Silva (UFAL / GEPECCi)
Anna Líssia da Silva (UFAL)
Beatriz Oliveira Pereira (Universidade do Minho / CIEC)
Carla Maria Faria Alves Pires Antunes (Universidade do Minho)
Cassiana Magalhães (UEL)
Catarina Almeida Tomás (Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa)
Christian Muleka Mwewa (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)
Cleonice Maria Tomazzetti (UFSM)
Cleriston Izidro dos Anjos (UFAL
Cristina Maria Mesquita Gomes (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança)
Dalila Brito Maria da Cunha Lino (Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa)
Daniela de Oliveira Guimarães (UFRJ)
Daniela Finco (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)
Deise Juliana Francisco (Universidade Federal de Alagoas**)**
Denise Rangel Miranda de Oliveira (UERJ)
Edna Telma (UFAL)
Edna Prado (UFAL)
Elaine de Paula (Professora de Florianópolis)
Elieuza Lima (UNESP)
Elina Elias de Macedo (GEPEDISC- culturas infantis/Unicamp)
Ellen Gonzaga Lima de Souza (UFLA)
Ema Mamede (Universidade do Minho)
Fabiana Oliveira Canavieira (Universidade Federal do Maranhão)
Fabiana de Oliveira (Universidade Federal de Alfenas)
Fabiana Silva Fernandes (Fundação Carlos Chagas)
Fernanda Leopoldina Parente Viana (Universidade do Minho)
Fernanda Muller (UNB)
Fernando Ilídio Ferreira (Universidade do Minho)
Fernando José Fraga Azevedo (Universidade do Minho)
Flávia Cristina de Melo Autran (UFAL / GEPPECi)
Flávia Ferreira *Pires* (UFPB)
Flávia Maria de Menezes (UERJ)
Flávio Santiago (UNICAMP)
Gabriela Guarnieri Tebet (Universidade Estadual de Campinas)
Gabriela Portugal (Universidade de Aveiro**)**
Graça S. Carvalho (Universidade do Minho**)**
Greciene Lopes (IPHAN/Maceió)
Ilda Freire Ribeiro (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança)
Isabel Fialho (Universidade de Évora**)**
Isabel Lopes da Silva (Coordenadora da equipa das Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar)
Ivone Garcia Barbosa (UFG)
Jader Janer Lopes (Universidade Federal Fluminense)
Janaila dos Santos Silva (UFAL)
Jesus Maria Sousa (Universidade da Madeira)
Jocicléia Souza Printes (Universidade Federal do Amazonas)
Jorge Manuel Bento Pinto (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal)
Jucirema Quinteiro (Universidade Federal de Santa Catarina)
Juliana Sales (FEUSP)
Juliana Schumacker Lessa (UFSC)
Kamila Lockmann (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Linda Maria Balinha Saraiva (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo)
Lisandra Ogg Gomes (UERJ)
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa (Unicamp)
Lucirleia Alves Moreira Pierucci (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)
Márcia Buss-Simao (Universidade do Sul de Santa Catarina)
Márcia Gobbi (Universidade de São Paulo)
Márcia Lúcia Anacleto de Souza (Prefeitura de Campinas)

Márcia Mara Ramos (UERJ)
Maria Angelina Sanches (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança**)**
Maria da Assunção da Cunha Folque de Mendonça (Universidade de Évora)
Maria Glória Parra Santos Solé (Universidade do Minho)
Maria João Cardona (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém)
Maria Lúcia Santos (Associação de Profissionais de Educação de Infância/ Fundação Bissaya Barreto)
Maria Lurdes Dias Carvalho (Universidade do Minho)
Maria Stello Leite (FEUSP)
Maria Tereza Goudard Tavares (UERJ/FFP)
Maria Walburga dos Santos (UFSCar)
Mariana Natal Prieto (UNESP)
Marilete Terezinha de Marco (UNESP)
Marina Rebeca Saraiva (Universidade Federal de Alagoas / GEPPECi)
Marlene Oliveira dos Santos (UFBA)
Marlise Oestreich (UFSC)
Michelle de Freitas Bissoli (UFAM)
Mighian Danae Ferreira Nunes (São Francisco do Conde)
Myrna Montenegro (Instituto das Comunidades Educativas)
Nélia Aparecida da Silva (Secretaria de Educação do Município de Campinas / GEPEDISC)
Paulo Idalino Balça Varela (Universidade do Minho)
Peterson Rigato da Silva (UNESP / GEPEDISC)
Rachel Freitas Pereira (Universidade Federal do Pampa)
Reginaldo Santos Pereira (***Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB)***
Renata da Costa Maynart (UFAL)
Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)
Rosa Madeira (Universidade de Aveiro)
Rosali Rauta Siller(SEDU-ES / GEPEDISC / IESC)
Rosânia Campos (UFSC / GPEI)
Rui Manuel Nascimento Lima Ramos (Universidade do Minho)
Sandra Mara da Cunha (FEUSP / GEPSI)
Sandro Vinícius Sales dos Santos (UFVJM)
Sara Barros Araujo (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto)
Sara Raquel Duarte Reis Silva (Universidade do Minho)
Selma Aparecida Ferreira da Costa (UNESP)
Silvana Paulina de Souza (UFAL)
Silvia Adriana Rodrigues (UFMS)
Silvia Helena Vieira Cruz (Universidade Federal do Ceará)
Silvio Ricardo Munari Machado (UFSCar)
Solange Estanislau Santos (UFAL / GEPPECi)
Sueli Helena de Camargo Palmen (Prefeitura de Campinas)
Sueli Salva (UFSM / FILJEM / GIECEI)
Sylvie Klein (USP)
Tássio José da Silva (UNESP / GREPPE)
Tatiana Noronha de Souza (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho**)**
Telma Vitória (Universidade Federal de Alagoas)
Teresa Sarmento (Universidade do Minho)
Vanderlete Pereira da Silva (UEA / MIEIB)
Vera Vasconcellos (UFF)
Verônica Belfi Roncetti Paulino (FEUSP)
Viviane Drumond (UFT)
Zélia Ferreira Caçador Anastácio (Universidade do Minho)
Zenilne Durli (UFSC)

AUTORES

EIXO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE

Adriano Edo Neuenfeldt e Waléria Fortes de Oliveira
Adriele Antonia de Andrade Sousa e Celiane Oliveira dos Santos
Alex Vieira da Silva e Eva Pauliana da Silva Gomes
Ana Carolina Giannini Silva, Laís Leni Oliveira Lima e Daria A. de Jesus Carvalho
Ana Katia Alves dos Santos
Ana Maura Tavares dos Anjos e Andrea Abreu Astigarraga
Angelina Melo de Araujo Filha
Áquila Rosângela Freire Ribeiro
Carla Fernanda Teixeira Santana, Catiane Monteiro Pacheco Sousa e Luana Priscila de Oliveira
Cinthia Camara Azevedo Travassos Sarinho e Humberto da Silva Miranda
Cinthia Camara Azevedo Travassos Sarinho, Priscila Pereira da Silva e Humberto da Silva Miranda
Edivone Meire Oliveira, Sara Raquel de Alencar Ferreira Ulisses e Jerliene Maria do Nascimento
Edlane de Freitas Chaves e Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Ednéia Maria Azevedo Machado
Eliete dos Santos Silva
Emerson Izidoro dos Santos e Luís Paulo Piassi
Emily Maise Feitosa Aragão
Fernanda Lays da Silva Santos
Fernando Augusto Generino Soares e Jorge Fernando Hermida
Gabriel Rodrigues Serrano
Gabriel Tenório dos Santos e Bianca Santos Chisté
Georgia Bezerra Gomes, Eunice Andrade de O. Menezes e Gabriela Oliveira Aragão
Gilda *Ramalho de Carvalho e Bianca Santos Chisté*
Giovana Alonso e Andrea Braga Moruzzi
Giovana Alonso e Priscila Domingues de Azevedo Ramalho
Gisele Aparecida Ferreira Martins
Gisele Aparecida Ferreira Martins e Flavinês Rebolo
Iolanda Mendonça de Santana
Isadhora Araújo Lucena Silva
Isadhora Araújo Lucena Silva e Adelina Maria Salles Bizarro
José Carlos de Melo
Laís Caroline A. Bitencourt e Isabel de O. e Silva
Laíse Soares Lima
Lenilda Cordeiro de Macêdo e Adelaide Alves Dias
Luciana Costa Couto e Marlene Burégio Freitas
Luciana Teston Sivalle e Márcia Maria C. Ramos
Lucineide Cruz Araújo e Bárbara Raquel CoutinhoToscano Azevedo
Lucineide Cruz Araújo e Esthephania Oliveira Maia Batalha
Luzanira de Deus Pereira da Silva e Regina Aparecida Marques
Marcela Figueredo e Emerson Izidoro dos Santos
Maria de Fátima dos Santos Vilela
Maria Dolores Fortes Alves e Meiriane Ferreira Bezerra Santos
Maria Gilvânia Graça da Silva, Maria Gilvânia Graça da Silva e Maria Iviane Graça da Silva
Maria Ilnair Martins Leite e Silvia Helena Vieira Cruz
Mayam de Andrade Bezerra, Dalmo Radimack da Silva e Jorge Fernando Hermida
Michelle Dantas Ferreira
Miryan Aparecida Nascimento Souza e Zildene Francisca Pereira
Monique Gewerc
Nancy Nonato de Lima Alves e Cleonice Moreira do Vale
Nívea Priscila Olinto da Silva
Núbia Gomes Mendes da Silva e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Paula Giovana de Matos, Regina Cavalcante Tavares e Carla Manuella de Oliveira Santos
Roberta Souza Melo e Andrea Abreu Astigarraga
Rozana Machado Bandeira de Melo
Tathiane Rodrigues Lima
Viviane Caline de Souza Pinheiro e Ana Paula Santos da Silva
Viviane Drumond e Claudionor Renato da Silva
Viviane dos Reis Silva; Tacyana Karla Gomes Ramos
Waléria Fortes de Oliveira, Adriano Edo Neuenfeldt e Aruna Noal Gaspareto
Wilton Carneiro Barbosa, Salezia Magna de Oliveira Costa e Adna de Almeida Lopes

EIXO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Aleide Macedo da Cruz Santos e Gabriela Scaldaferri da Silva
Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo
Ana Rogéria Aguiar e Milna Martins Arantes
Andréa Relva da Fonte G. Endlich, Márcia de Oliveira Gomes Gil e Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Cintia Larangeira
Clarice Estabanez de Chaves Faria, Roberta Teixeira de Souza e Sonia de Oliveira Martins
Dalmo Radimack da Silva e Jorge Fernando Hermida
Edileide Ribeiro Pimentel e Denise Maria de Carvalho Lopes

Edivone Meire Oliveira e Sara Raquel de Alencar Ferreira Ulisses
Elis Regina Nunes Mota Araujo
Eliza de Oliveira Nascimento, Lívia de Miranda Amorim e Marlene Burégio Freitas
Flora Aparecida de Almeida Costa e Quézia Fragoso Xabregas
Gislânya Santos Teixeira e Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva
Glacione Ribeiro da Silva
Jéssica Nascimento Martins
Leidy Jane Claudino de Lima e Jorge Fernando Hermida
Lenilda Cordeiro de Macêdo e Cinthia Dieska de Lima Vasconcelos Macedo
Mairce da Silva Araújo e Fabiana Pessanha
Maria Aparecida Camarano Martins, Joelma Carvalho Vilar e Sheyla Gomes de Almeida
Maria Cristina Leandro Paiva, Thayane Lopes Miranda e Viviane Marina Andrade Silva
Mauricio Muniz dos Reis
Paula Orchiucci Miura, Estefane Firmino de Oliveira Lima e Kedma Augusto Martiniano Santos
Salezia Magna de Oliveira Costa, Adna de Almeida Lopes e Wilton Carneiro Barbosa
Sara Ingrid Borba

EIXO 3 – DIREITO DA CRIANÇA ÀS DIFERENÇAS

Ana Paula Sandes Araujo, Geovania Graça da Silva e Suzana Santos Libardi
Andréia Gomes da Silva
Anna Líssia da Silva e Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
Antonia Maria Almeida Alves e Eliane Fátima Boa Morte do Carmo
Carla Glycia Santos da Silva e Cleide Jane de Sá Araújo Costa
Evanir dos Santos e Renata Souza de Lima
Gislene Lima dos Santos e Fernando Ilídio Ferreira
José Artur do Nascimento, Beatriz Araújo da Silva e Luciano Henrique Amorim
Julia Mayra Duarte Alves e Lívia Cardoso de Rezende
Laíse Soares Lima
Maria de Fátima Florencio de Araújo e Tarcia Regina da Silva
Mayra Alves Rodrigues e Tarcia Regina da Silva
Mônica de Carvalho Teixeira
Pedro Neto Oliveira de Aquino
Renata Aparecida Carbone Mizusaki e Cleomar Ferreira Gomes
Sandra Regina do Nascimento e Cleonice Maria Tomazzetti
Vivian Souza Lima e Clériston Izidro dos Anjos
Viviane Drumond

EIXO 4 – DIREITO DA CRIANÇA A PARTICIPAR DAS PESQUISAS

Adelson Ferreira da Silva e Elenice de Brito Teixeira Silva
Adilson Rocha Ferreira, Mayara Waleska Oliveira de Ataide e Deise Juliana Francisco
Alexandra de Souza Silva dos Santos e Simone de Oliveira da Silva Santos
Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo e Leliana Santos de Sousa
Ana Paula Zaikievicz e Marta Regina Brostolin
Claudionor Renato da Silva
Daniel Medeiros dos Santos e Mariangela Momo
Elenice de Brito Teixeira Silva e Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro
Fabiane Florido de Souza Lima e Maria do Nascimento Silva
Gislene Cabral de Souza
Iara Maria de Abreu Almeida e Andressa Raiany da Costa Silva
Kátia Cristina Fernandes e Silva e Rosimeire Costa de Andrade Cruz
MonalysaThemistocles da Silva, Natália Marina Dantas Cunha e Denise Maria de Carvalho Lopes
Nádia Priscila de Lima Carvalho
Patrícia Júlia de Souza Coêlho
Viviane dos Reis Silva e Tacyana Karla Gomes Ramos
Wellidiana Rodrigues Mouta Viana

EIXO 5 – DIREITO DA CRIANÇA À BRINCADEIRA

Adélia Augusta Souto de Oliveira, Ellen Borges Tenorio Galdino e Karyllane Carvalho Rodrigues
Adilson Rocha Ferreira e Deise Juliana Francisco
Adriana Maria Ramos Barboza
Aline Jaislane de Souza Tavares
Amanda Valiengo, Elieuza Aparecida de Lima e Camila Valiengo
Ana Maria Lourenço de Azevedo e Sonia Maria de Azevedo Viana
Andreza Teixeira Guimarães Stampini, Maria de Lourdes Mattos Barreto e Naise Valeria Guimarães Neves
Anna Cecília de Alencar Reis, Tatiana Pereira da Silva e Emerson Izidoro dos Santos
Carla de Oliveira Ferroni e Luana Zanotto
Carmen Lúcia Couto de Souza
Cássia Galvão
Célia Cristina Monteiro de Oliveira e Juliani Souza de Melo
Celiane Oliveira dos Santos e Rogério Correia da Silva
Cilene Nascimento Canda, Marcos de Souza Machado e Edson Magalhães Dantas
Débora Cristina Fontes dos Santos e Lívia Bachiega Yamamura Catarina
Diana Isis Albuquerque Arraes Freire, Anna Karolina Falcão e Fátima Maria Araújo Saboia Leitão
Fabiana Aparecida Gomes
Fabiana de Oliveira
Fernanda da Silva, Joseane dos Santos Silva e Rosimeire Ferreira Santos
Fernanda Maria Santos Albuquerque

Fernando Donizete Alves e Aline Sommerhalder
Iunaly Felix de Oliveira
Jacely Alves Florencio Silva e Maria Joseilda da Silva Oliveira
Jéssica Cristina da Silva, Ana Claudia Machado e Cleonice Maria Tomazzetti
Joane Santos do Nascimento Saturno e Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
Keitt Stefan Rodrigues e Ivanilda Ferreira de Lima
Kívia Pereira de Medeiros Faria, Luanna Priscila da Silva Gomes e Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira
Lea Tiriba
Luana Zanotto, Fernando Donizete Alves e Andressa de Oliveira Martins
Lucicleide Santiago Couto de Almeida
Manuela de Queiroz Cruz e Antônio Carlos Witkoski
Marcos Fabiano Pereira
Maria Luiza de Oliveira Wanderlei e Hugo Monteiro Ferreira
Milna Martins Arantes, Ana Rogéria de Aguiar e Ivone Garcia Barbosa
Nancy Nonato de Lima Alves, Fernanda Antunes Guimarães Fortini e Liduina Vieira Arantes
Roberta Ferreira Passos das Neves, Auda Valéria do Nascimento Ferreira e Maria Selma Costa Temóteo
Sarah de Lima Mendes
Simone Bastos Vilela
Suzy Kamylla de Oliveira Menezes

EIXO 6 – DIREITO DA CRIANÇA ÀS ARTES
Adrianne Ogêda Guedes, Livia Lage e Michelle Dantas Ferreira
Alessandra Mara Rotta de Oliveira
Alessandra Mara Rotta de Oliveira, Vania Maria Broering e Gilberto Lopes Lerina
Áquila Rosângela Freire Ribeiro e Denise Maria de Carvalho Lopes
Arachele Maria Santos e Maria Margarete da Silva
Eunice Andrade de O. Menezes, Georgia Bezerra Gomes e Gabriela Oliveira Aragão
Eva Pauliana da Silva Gomes E Alex Vieira da Silva
Kátia Roberta Maria de Oliveira Kodama
Kívia Pereira de Medeiros Faria, Luanna Priscila da Silva Gomes e Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira
Liliane Claudice dos Santos, Enna Érica de Figueiredo Silva e Meire Loane Batalha Monteiro
Lucicleide Santiago Couto de Almeida
Marcos Paulo Kretschmann
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi e Andressa Bernardo da Silva
Maria José de Oliveira Santos
Waldson de Souza Costa e Levy Felix Ribeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 1

EIXO 1. FORMAÇÃO DOCENTE E PEDAGOGIAS EMANCIPATÓRIAS PARA AS INFÂNCIAS 3

EIXO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 571

EIXO 3. DIREITO DAS CRIANÇAS AS DIFERENÇAS 817

EIXO 4. DIREITO DA CRIANÇA A PARTICIPAR DAS PESQUISAS 986

EIXO 5. DIREITO DA CRIANÇA A BRINCADEIRA 1131

EIXO 6. DIREITO DA CRIANÇA AS ARTES 1476

APRESENTAÇÃO

ANAIS DO III SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Políticas, Direitos e Pedagogias da Infância

É preciso trilhar novos caminhos em defesa da Educação Infantil pública, laica e gratuita para todas as crianças.

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por meio do Centro de Educação (CEDU), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI/UFAL/CNPq) e da Editora da Universidade Federal de Alagoas (EDUFAL), sob regência da Comissão Brasil e da Coordenação Local[1], apresenta os **Anais do III Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil (SLBEI)**, com o tema **"Políticas, direitos e pedagogias das infâncias"**, cujo evento ocorreu no período de 3 a 5 de julho de 2017, na cidade de Maceió/AL.

Cabe salientar a importância de um evento deste porte para a região Nordeste do Brasil, tendo em vista que contemplou diversos aspectos concernentes à educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, dentre os quais: políticas de educação infantil, formação dos/as profissionais de educação infantil e produção cultural das/para as crianças. Dessa forma, o evento também se inseriu em uma perspectiva de políticas científicas que buscam cada vez mais descentralizar a produção de pesquisas e realização de eventos do eixo sul-sudeste, buscando uma melhor distribuição dos eventos no país, com a possibilidade de participação de estudantes e de pesquisadores/as deste imenso Brasil e, contribuindo para a internacionalização da docência e da pesquisa.

Tendo como temática central "políticas, direitos e pedagogias das infâncias", esta edição objetivou discutir a formação docente, as políticas, os direitos das crianças e as pedagogias das infâncias, além de fomentar o intercâmbio de profissionais que atuam em

[1] Os responsáveis pela Comissão Brasil e Coordenação Local do evento foram: Cleriston Izidro dos Anjos, Solange Estanislau dos Santos, Marina Rebeca de Oliveira Saraiva, Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva e Flávia Melo Autran.

diversos contextos de educação das crianças, numa interlocução entre os campos profissionais e acadêmicos do Brasil e de Portugal.

O evento contou com seis eixos temáticos[2], que visaram não só abarcar debates, mas também apresentar resultados de pesquisas e relatos de experiências no âmbito da educação infantil. Os eixos são os seguintes:

1- Formação docente e pedagogias emancipatórias para as infâncias
2- Políticas públicas para a educação infantil
3- Direito da criança às diferenças
4- Direito da criança a participar das pesquisas
5- Direito da criança a brincadeira
6- Direito da criança às artes

Esta edição do evento contou com mais de 760 inscrições; 360 resumos aprovados, 510 autores/as; uma programação cheia de opções: 8 mesas, 22 minicursos, jantar por adesão, programação cultural, lançamentos de livros e espaço específico para crianças. Agradecemos a todos/as inscritos/as, aos apoiadores, a comissão organizadora e científica, aos palestrantes do Brasil e de Portugal. Contamos com a representatividade de várias instituições do Brasil: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Bahia (UFBA), Universidade Estadual Paulista (UNESP), dentre outras, e de Portugal:Universidade do Minho (UMinho),Universidade de Aveiro (UAveiro), dentre outras. Além de contar com o Fórum Alagoano em Defesa da Educação Infantil (FADEDI), estudantes da graduação da UFAL e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL (PPGE/UFAL), crianças e adolescentes de Alagoas (Brasil) e profissionais da SEMED/Maceió (Secretaria Municipal de Educação de Maceió, AL).

Acreditamos que o SLBEI vem se constituindo como um evento fecundo para que a Educação de Infância/Educação Infantil se desenvolva em espaços e tempos promotores e produtores de cidadania, alicerçados por uma sólida base de conhecimentos, frutos dos diálogos de importantes pesquisas e experiências realizadas na área.

Os/As Organizadores/as

[2] As ementas dos eixos podem ser consultadas no site do evento: www.slbei.com

EIXO 1. FORMAÇÃO DOCENTE E PEDAGOGIAS EMANCIPATÓRIAS PARA AS INFÂNCIAS

LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriele Antonia de Andrade Sousa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
adriele_antonia@hotmail.com

Celiane Oliveira dos Santos
Faculdade de Educação - UERN
celianeoliveira@uern.br

Introdução

Este artigo traz um recorte de uma pesquisa mais ampla apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Analisar a relação entre a leitura literária e formação docente de professoras[3] que atuam na Educação Infantil constituiu o objetivo central desse trabalho. Para tanto, traçou-se um caminho metodológico orientado pela reflexão acerca das experiências significativas desses sujeitos com o texto literário nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional.

A leitura literária aqui abordada tem sentido de experiência, ou seja, é pensada como afeto e como potencializadora de transformações no sujeito. Desse modo, nos distanciamos de concepções que tendem a reduzi-la à dimensão utilitária. Trata-se, portanto, de uma leitura prazerosa que vai além do que se é posto claramente para o leitor em palavras.

[3] O uso do termo feminino "professoras", justifica-se pelo fato de ser, predominantemente, composto por mulheres o quadro de docentes que atuam na Educação Infantil.

No glossário *online* elaborado pelo Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), a colaboradora Paulino (2017)[4] discorre que:

> A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes [...] O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções.

De acordo com Pereira (2007), algumas regras são necessárias para a leitura lúdica do texto literário, ambas interligadas entre si: a leitura prazer – a leitura não deve ser exigida como atividade obrigatória; a gratuidade, a leitura não pode ser usada como pretexto para se trabalhar conteúdos escolares; a criatividade, o professor mediador pode usar a criatividade na hora de ler para as crianças; a liberdade, o leitor deve ficar livre para interpretar o texto literário conforme sua leitura de mundo; o pacto com a ficcionalidade, ou seja, o reencontro com as crenças e sensações da infância. E a última regra: o engajamento; o texto literário exige leitores ativos, devido seus espaços de muitos vazios, resultantes das informações ausentes ou implícitas do texto.

A leitura literária inserida no cotidiano escolar desde a Educação Infantil poderá causar efeitos duradouros no modo de se relacionar com a Literatura. Esses efeitos se constroem à medida em que o leitor entra em contato com a leitura literária na perspectiva lúdica, e gradativamente constrói relações mais sólidas e íntimas com os textos. Silva (2015) ressalta que:

> [...] a literatura por meio da leitura literária, conduz o leitor ao letramento literário, pois o leitor apreende e se depara com as mais variadas situações de interação com o texto e constrói seus próprios mecanismos de compreensão, constituindo, assim, sua autonomia leitora (p.44).

O letramento literário é um ato contínuo que não se limita aos portões da escola, muito menos a uma fase da vida. Trata-se, conforme afirma Cosson (2017), do processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, de sentir as palavras e torná-las suas, possibilitando vivenciar diferentes modos de relacionar-se com as obras, consolidando a

relação metamórfica da literatura que se transforma todas as vezes que é lida por vozes diferentes.

A leitura de literatura como arte cultural e lúdica é relativamente recente na história da educação e mais recente, ainda, a literatura infantil. De acordo com Souza (2010, p.31) “os grandes clássicos da literatura infantil, de modo geral, foram escritos a partir da segunda metade do século XIX”, época em que se desprende mesmo da literatura para adultos. Isso porque a concepção de infância de cada época está intimamente ligada à concepção de literatura infantil a partir de sua criação.

É recente também, em se tratando especificamente de saberes da literatura infantil, nos cursos de formação de professores de Educação Infantil disponibilizado em disciplinas como a que integra o currículo do curso de Pedagogia da UERN/Mossoró-RN, Literatura e Infância, incorporada ao currículo de Pedagogia de modo obrigatório nas instituições a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, como contato com a literatura de forma a considerá-la fundamental na formação cultural de professores.

Mamede (2006) destaca que parece não haver, em alguns casos, consistência nem preocupação com a formação cultural dos professores, o que dificultaria a esses sujeitos estabelecerem relações com a cultura e, portanto, com a cultura literária. A autora reforça tal importância quando traz a fala de Kramer:

> [...] os professores têm direito a uma política de formação cultural, acesso a cinemas, centros de cultura, música, dança, teatro, bibliotecas, salas de leituras, brinquedotecas, galerias de arte, museus e espaços que têm dimensões formadoras, para crianças e para adultos (*apud* MAMEDE, 2006, p.78).

Portanto, os desafios com a leitura literária na Educação Infantil se configuram no valor cultural que o professor atribui à Literatura Infantil; na fragmentação dos textos literários para fins alfabetizadores; nas próprias escolhas literárias do professor e ainda nos interesses literários das crianças. A questão central de muitas discussões é: de que forma combinar experiência estética cultural e o ambiente escolar?

Ratifica-se, dessa maneira, a importância da formação docente nessa etapa da educação, já que, em alguns casos, serão essas profissionais que possibilitarão as primeiras experiências literárias para as crianças pequenas. É preciso continuar as discussões e reflexões acerca da leitura de modo geral para superarmos, segundo Monteiro (2003), a ideia de que é compreensível a necessidade da leitura, mas não o prazer que ela pode proporcionar. É preciso disseminar o valor cultural e artístico das

obras literárias infantis como fruição do prazer e do maravilhoso mundo fantástico das palavras, que ganham sentido na imaginação, criando relações com o mundo dos leitores. Segundo Oliveira (2010) "o professor é um leitor, mas, para além dessa condição, precisa ser um leitor literário. Não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento como pessoa (p.52)", também como possibilidade de criar sua própria intimidade com as obras.

Percurso metodológico

As questões abordadas nessa pesquisa encontraram na abordagem qualitativa o caminho para a consecução dos objetivos estabelecidos, proporcionando a busca em conhecer, interpretar e compreender um determinado contexto a fim de encontrar respostas para o problema proposto. Segundo Goldenberg (2011, p.18), "na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc."

Para traçar um perfil das professoras participantes da pesquisa que atuam na Educação Infantil e identificar a presença da leitura literária no processo de formação docente dessas professoras, foi escolhida a entrevista semiestruturada como procedimento metodológico. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. Além da entrevista, aplicou-se um questionário que possibilitou a construção de dados acerca do perfil das professoras. Como forma de registro, foram utilizados recursos como o diário de campo e o gravador MP4.

A pesquisa de campo aconteceu em uma Unidade de Educação Infantil (UEI), pública, situada na Zona Rural da cidade de Mossoró-RN, que atende a 104 crianças de 2 a 3 anos (Creche) e 4 a 5 anos (Pré-escola). A instituição é constituída de cinco salas de referência; a sala da gestão, uma cozinha, dois banheiros femininos e masculinos adaptados para as crianças e um para os funcionários, espaço externo para as refeições e brincadeiras.

A UEI não possui biblioteca por não disponibilizarem de uma sala para essa finalidade. Os livros ficam guardados em cada sala de referência para que possam ser usados e para manuseio das crianças. Os livros mais novos ficam guardados na sala da gestão e ficam à disposição das docentes sempre que precisam em seus planejamentos.

Os critérios elencados para a escolha da instituição foram: primeiro, a Unidade de Educação Infantil seria pública e localizada na cidade de Mossoró - RN. Segundo,

seria uma Unidade em que as professoras estivessem em etapas diferentes de formação. Terceiro, que a instituição disponibilizasse de momentos literários em sua rotina, nesse sentido, a escolha se deu pelo trabalho que a UEI realiza, na qual uma das turmas faz apresentações culturais, como uma pequena encenação de uma história.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas professoras da UEI, ambas preferiram manter a identidade anônima, portanto serão chamadas de Professora Um (P1) e Professora Dois (P2), no decorrer da análise dos dados.

Experiências Literárias e Formação Docente

As interpretações dos dados foram guiadas pelos objetivos traçados no decorrer da pesquisa, sendo que os específicos foram delimitados da seguinte forma: traçar um perfil das professoras participantes da pesquisa que atuam na Educação Infantil; identificar a presença de leitura literária no processo de formação docente de professoras que atuam na Educação Infantil.

No decorrer dessa etapa do estudo, norteada pelos objetivos citados acima, buscou-se subsidiar respostas ao problema central da pesquisa: qual a relação entre a leitura literária e a formação docente de professoras que atuam na Educação Infantil? E assim conhecer como a leitura literária se faz presente no cotidiano dessas professoras, e como isso reflete na rotina da Educação Infantil.

A P1 tem 48 anos de idade. Em sua formação inicial, fez o magistério na instituição Presidente Kennedy e cursou licenciatura em Pedagogia na UERN. Em etapa de pós-graduação fez especialização na área de “Alfabetização em Educação Infantil” pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Em sua formação continuada, o último curso que fez foi “Um olhar, uma escuta a você educador” pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Participa de formação continuada na instituição onde trabalha, e gostaria de participar de cursos de formação continuada relacionados à psicologia na Educação Infantil e contação de histórias.

A professora possui 28 anos de experiência na educação como docente, todos na rede pública de ensino. 17 anos de experiência na Educação Infantil. E 10 anos na UEI onde trabalha, atualmente na turma Maternal I com 16 crianças. Trabalha quatro horas diárias na sala de referência e as demais são utilizadas em extrarregência, planejamentos e oficinas desenvolvidas na UEI.

A P2 tem 31 anos, em sua formação inicial cursou licenciatura em Pedagogia na UERN e em sua pós-graduação fez especialização na área de “Psicopedagogia” pela Faculdade Nossa Senhora das Vitórias. Atualmente, faz o curso de mestrado na área de Formação Docente pela UERN. Em relação à formação continuada, os três últimos cursos que participou foram: Rotina na Educação Infantil pela SME, LDB para Educação Especial pela UERN e “A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky” também pela UERN.

A professora possui seis anos de experiência na educação como docente, todos na rede pública de ensino. Na Educação Infantil, possui três anos de experiência, o mesmo tempo na instituição onde trabalha, atualmente na turma Infantil I com 25 crianças, e compartilha da mesma carga horária da primeira professora.

Foi possível observar, por meio dos questionários, que as duas professoras participantes da pesquisa apresentam perfis distintos; tanto em seus contextos pessoais e de formação, quanto na própria profissão docente. Essas distinções suscitam questões que nos fazem pensar nas implicações da formação cultural, acadêmica e escolar no desenvolvimento profissional das professoras.

As experiências literárias das professoras

Ao relatarem sobre suas experiências literárias, a P1 num primeiro momento, tenta buscar na memória essas lembranças e relata de maneira sucinta uma experiência que viveu em um curso de formação da SME em que foi feita a apresentação de uma história por meio do teatro de sombras. Demonstrando encantamento, a professora discorre: “[...] como se os personagens criassem vida, né. E aquilo ali eu como adulta me encantei né, imagina a criança né, aquele mistério, aquela coisa bem diferente.”

Em sua época escolar a professora relata que predominava “a leitura propriamente dita mesmo, não tinha a questão das poesias, era mais a questão de recitar, aquela coisa decorada né, mas não tinha a questão do encantamento, da fantasia né, não tinha.”

Já para a P2 essas experiências aconteceram na educação básica, quando estava no Ensino Médio vivenciando um contato realmente mais profundo com a literatura, estudando as classes literárias com professoras que incentivavam a imaginação, a criação, a leitura que saísse do papel e voasse para os contextos históricos escritos nos livros, para

poder entender a época, como era o romance, como eram as características que permeavam os cenários de cada história.

Sobre a presença da Literatura no Ensino Médio, Cosson (2014) realiza uma importante reflexão: “O ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária (p.21).”Ou seja, essas práticas que poderiam ser vivenciadas em momentos de leitura literária lúdica acabam sendo, segundo o autor, reduzidas a fragmentações das obras, servindo prioritariamente para caracterizar os períodos literários, antes mencionados pela P2.

Quanto ao perfil leitor das professoras em análise das entrevistas, pode-se dizer que ambas são leitoras em diferentes dimensões. Quando perguntado quantas obras literárias leram nos últimos seis meses, a P1 associou as obras somente ao que ela lê na sala de referência para as crianças do Maternal I, quando diz: “Todo dia lê, [...] na Educação Infantil, a gente percebe que lê o mesmo livro mais de uma vez, porque a criança, quanto mais a gente lê aquela história, mais ela vai se apropriando.”

Respondendo a mesma questão, a P2 remete-se as obras lidas na sua etapa de formação no mestrado. “[...] nesse período de seis meses, eu acho que eu li (contando), quatro livros completos, e perdi a conta de quantos capítulos separados, entendeu?” Então, em sua narrativa ela também direciona a pergunta à outra dimensão como leitora não mencionando as leituras literárias de sua escolha, nem a Literatura Infantil que lê diariamente na sala de referência para as crianças.

Sobre as experiências com o texto literário durante a formação inicial, a P1 revela que não possui lembranças de vivências literárias ocorridas no período da graduação em Pedagogia. Já a P2 afirma que vivenciou experiências literárias durante a sua formação inicial, na disciplina Literatura e Infância. Conforme a professora, tais experiências foram “apaixonantes”, mas também não menciona detalhes sobre essas experiências.

No que se refere ao trabalho com a leitura literária na sala de referência com as crianças da Educação Infantil, ambas as professoras trazem em suas falas um caráter pedagógico para esse momento. A P1 afirma que quase todos os assuntos são trabalhados por meio da contação de história, e a P2 diz que a leitura é “como se fosse o norte para todas as atividades”. Então, apesar delas mencionarem a dimensão prazerosa da leitura

literária, apontam para o não desprendimento do "exercício de professoras" – que ensinam algo – nesse momento. De acordo com Tardif (2008):

> Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional (p.262).

Assim sendo, para problematizar a escolarização da leitura literária é preciso começar a se pensar nas escolhas do material de leitura, etapa fundamental do processo de organização do trabalho docente com a leitura literária, que conforme Silva e Martins (2010, p.33) "pode ser sempre repensado, planejado e avaliado, levando-se em consideração as condições de sua realização" não se esquecendo do verdadeiro sentindo desses momentos.

Portanto, os fatos mencionados anteriormente revelam que as professoras tiveram em sua formação inicial uma relação com a leitura literária que ainda necessita ser melhor aprofundada para o verdadeiro exercício da leitura literária com liberdade e prazer lúdico. Ainda que esse contato com a leitura literária na formação inicial tenha se dado de forma superficial, ele se constituiu fator primordial para as noções básicas de um trabalho com a literatura, quando as professoras tentam em suas rotinas fazer desse momento um encantamento para as crianças.

Considerações Finais

Após as discussões abordadas neste estudo, enfatizamos a importância de mais reflexões críticas acerca da relação entre leitura literária e formação docente de professoras que atuam na Educação Infantil. No sentido, portanto, de favorecer uma gradativa ampliação do conceito de leitura literária entre esses profissionais, disseminando mediações de leituras enriquecedoras capazes de romper possíveis equívocos atribuídos ao ato de ler no nosso sistema de ensino.

Além de todas as dimensões formadoras da docência, é necessário também maior interesse e investimentos com a formação cultural de professoras em formação e as que já trabalham há certo tempo. Assim sendo, ressalta-se a essencialidade da formação continuada como espaço de criação e de vivências de leituras literárias significativas. Em

outras palavras, que essas leituras sejam garantidas como direito das professoras nos processos formativos e não como pretextos para a abordagem de conteúdos específicos.

Outro aspecto que é preciso refletir seria sobre as próprias práticas de leitura literária, ou seja, no próprio relacionamento que é estabelecido com a leitura e no sentido estético e artístico que atribuídos a ela no dia a dia. Antes de pensar em possíveis utilidades para o texto literário, por que não se permitir aflorar a sensibilidade para toda arte da palavra, retomar o elo com a infância e todo o encantamento que se pode enxergar a partir dos olhos de nossa criança interior?

Portanto, há uma plena consciência do papel como docente e das dimensões formadoras atribuídas a esse profissional pelo sistema de ensino. Contudo, acreditamos veementemente nas possibilidades da leitura literária ter lugar na rotina da Educação Infantil, sem que a ela sejam atribuídos somente objetivos pedagógicos.

Nesse momento, concluímos com a expectativa de que novos horizontes se abram para a relação com a leitura literária e a formação docente de professoras que atuam na Educação Infantil. Para que, desde cedo, as crianças usufruam de seus direitos quanto à apreciação de textos literários e construam intimidade com essas obras, oportunizando vivências que enraízem em sua formação humana e cultural.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006. Conselho Nacional de educação/Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0106.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário.** Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. 84 p.

MAMEDE, Inês. Literatura infantil na escola pública: Necessária e possível. *In*: DELACOURS-LINS, Sylvie; CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **Linguagens:** Literatura e Escola. Fortaleza: UFC, 2006. 231 p.

MONTEIRO, Tatiana Pessoa de Azevedo. Ensinar o prazer de ler: É possível? *In*: CRUZ, Sílvia Helena Vieira; HOLLANDA, Mônica Petralanda de (Org.). **Linguagem e educação da criança.** Fortaleza: UFC, 2003. 371 p.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Literatura:** Ensino fundamental. 20. v. Brasília: 2010. 204 p.

PAULINO, Graça. **Leitura literária.** Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 04 abr. 2017.

PEREIRA, Jaquelânia Aristides. A leitura literária como experiência lúdica. *In*: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da (Org.). **Modos de brincar e dizer:** discursividade e subjetivação. Fortaleza: UFC, 2007. 356 p.

SILVA, Gerluce Lourenço da. **Práticas de leitura literária:** Uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Literatura:** Ensino fundamental. 20. v. Brasília: 2010. 204 p.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **Literatura infantil na escola:** A leitura em sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. 325 p.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alex Vieira da Silva
Universidade Federal de Pernambuco
alexpedufal@gmail.com

Eva Pauliana da Silva Gomes
Universidade Federal de Alagoas
e.pauliana@gmail.com

RESUMO

O Estágio Supervisionado configura-se como espaço privilegiado para a formação do pedagogo. Este, por sua vez, possibilita o contato direto do estudante em formação com o campo de atuação docente contribuindo para a percepção do espaço educativo. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições do Estágio Supervisionado em Educação Infantil da Universidade Federal de Alagoas para a formação do pedagogo, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola campo de estágio. A metodologia utilizada teve como base a abordagem qualitativa utilizando-se da pesquisa bibliográfica e da análise documental, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação, a entrevista e o relato de experiências. Os fundamentos teóricos que embasaram a discussão foram: Pimenta e Lima (2004), Veiga (2012), Dourado (2015), Brzezinski (2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), entre outros. Os resultados da pesquisa apontaram que: a) o estágio em educação infantil foi uma experiência enriquecedora para os estudantes em formação; b) por meio dessas experiências foi possível ampliar os conhecimentos de forma satisfatória elucidando em uma prática significativa; e c) a prática pedagógica se deu em uma dimensão reflexiva na qual existiu a relação teoria e prática.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Infantil. Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

O texto aborda questões acerca do estágio supervisionado como campo da formação docente e da ação-reflexão-ação das práticas educativas. As discussões sobre a formação docente e as práticas educativas desenvolvidas no contexto do estágio supervisionado são pertinentes, uma vez que este último é considerado uma ação desconexa do Projeto Pedagógico Curricular, bem como é desvinculado das demais áreas do curso (PIMENTA; LIMA, 2004).

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio supervisionado deve ser articulado à Proposta Pedagógica do curso, sendo um importante instrumento de reflexão

sobre as ações vivenciadas, consolidando a pesquisa como caminho para pensar e fazer. Desse modo, refletir sobre as práticas educativas no contexto do estágio supervisionado foi pertinente, pois pudemos dialogar e problematizar sobre ações necessárias para o dia a dia do educador de educação infantil.

O texto está dividido em duas seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira contextualiza a formação dos professores por meio das políticas educacionais contemporâneas. A segunda seção apresenta discussões sobre o estágio supervisionado, abordando o projeto de intervenção, o qual foi realizado na sala de referência, bem como as contribuições do estágio para o pedagogo em formação.

A formação dos professores no contexto das políticas contemporâneas

A formação dos professores é uma temática abrangente, visto que a dimensão da formação profissional é complexa, compreende aspectos práticos e teóricos, reflexões políticas, culturais e sociais, bem como as ações políticas implementadas no cenário nacional e internacional para esta classe de profissionais.

Neste contexto, estudos (AMARAL, 2012; VEIGA, 2012; DAMIS, 2012; SHEIBE, 2012) apontam que a formação do professor está imersa em uma formação fragmentada que consolida práticas interpretativas de que a ação docente é resultado de acordos políticos com a finalidade de responder a uma determinada concepção de sociedade. Para as estudiosas, a formação dos professores está fragmentada, especialmente, pela possibilidade de formação em Instituições Superiores que favorecem uma formação aligeirada, desconexa com a realidade social. Na maioria dos casos, estas instituições ofertam o ensino a distância, desconsiderando a importância das relações sociais e da interação entre os diferentes participantes do processo.

Nesta perspectiva, a defesa de Amaral (2012) e Scheibe (2012) é que a formação dos profissionais da educação aconteça, exclusivamente, nas universidades públicas, pois estas possibilitam diferentes dimensões que contribuirão para a consolidação de uma formação sólida e consistente. De acordo com as autoras, a tríade ensino, pesquisa e extensão apresenta uma visão ampla para o sujeito em formação. No entanto, embora defendemos que a formação dos profissionais da educação aconteça em Universidades

Públicas na perspectiva da tríade ensino, pesquisa e extensão, estas também estão passíveis de críticas e questionamentos em relação a esse processo.

A universidade pública possibilita reflexões culturais, sociais, políticas e educacionais em uma perspectiva crítica, assim como indissociabilidade entre teoria e prática. Para Damis (2012), as políticas educacionais contemporâneas congregam princípios que demandam ações repetitivas dos docentes, sem nenhuma consciência pedagógica do processo educativo. Isso porque, com a reforma do Estado, nos anos de 1990, a perspectiva de formar para o mercado de trabalho avançou significativamente, inserindo nas instituições um modelo de avaliação em larga escala medida pelos resultados, priorizando a eficiência, a eficácia e a competitividade.

Nesse sentido, as políticas de avaliação requerem um profissional que contribua com práticas de competitividade e mecanização do processo de aprendizagem, as quais transformam o professor em um tecnólogo de ensino, em detrimento de um agente social, capaz de despertar curiosidades, descobertas para possibilitar transformações. Desse modo, a formação dos professores nos institutos superiores não apresenta significado, uma vez que a formação fragmentada não viabiliza princípios de pesquisa e ação-reflexão-ação das práticas educativas. De acordo com Veiga (2012), a ênfase do processo educativo dessas instituições é o ensino, os conteúdos, a avaliação e os resultados quantitativos, ação preconizada nas políticas de avaliação do Estado.

Em oposição a essa ideia foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, em 2015. Essas diretrizes são resultados do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o qual prevê nas metas 15, 16, 17 e 18 a valorização e a formação dos profissionais da educação como princípio basilar para a oferta de uma educação pública de boa qualidade.

Nessa dimensão, as diretrizes apresentam que a formação inicial e continuada dos professores aconteça nas universidades, lugar de reflexão coletiva sobre as ações sociais. A defesa das diretrizes é que a universidade pública é constituída pela tríade ensino, pesquisa e extensão, possibilitando oportunidades diferentes para o sujeito em formação (BRASIL, 2015).

Para Dourado (2015), a formação inicial do futuro professor deve constituir-se em uma ação sólida e consistente, articulada às demandas políticas e culturais da sociedade. Brzezinski (2014) salienta que os professores devem ser formados em um espaço

congregador de diferentes reflexões, possibilitando que estes ao atuar no contexto das escolas consigam perceber os desafios e agir satisfatoriamente para solucioná-los.

Desse modo, na formação inicial do futuro pedagogo devem ser vivenciadas diferentes dimensões educativas para a concretização de aprendizagens políticas, culturais, sociais e educacionais. Para Pimenta e Lima (2004), o estágio supervisionado, consolidado em uma percepção contínua e reflexiva, possibilita ao futuro docente compreender ações favoráveis ao seu campo profissional.

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil: relato de experiência

O estágio supervisionado em educação infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas ocorreu no período de 6 de maio a 10 de junho de 2014 na Escola de Educação Infantil Luiz Calheiros Júnior, localizada no bairro do Pinheiro, na cidade de Maceió, Alagoas. A escola em questão atende as crianças oriundas não apenas do bairro do Pinheiro, mas também dos bairros Farol e Mutange. Atualmente, a escola funciona nos dois turnos diurnos, atendendo em torno de 105 crianças do primeiro e segundo período.

Inicialmente, realizamos duas observações na sala de referência do primeiro período para percebermos a prática da professora, a interação entre as crianças e a necessidade da turma, tendo em vista que o projeto de intervenção deve ser elaborado a partir desse pressuposto. Após as observações, sentimos a necessidade de propor o projeto de intervenção intitulado **Música e Movimento na Educação Infantil** visando desenvolver atividades que pudessem enriquecer o repertório musical das crianças, bem como articular a música e o movimento do corpo.

Nas observações realizadas na sala de referência da escola, percebemos como as canções do cotidiano das crianças são restritas e servem apenas para direcionar determinadas atividades, visto que a música deve estar presente no dia a dia das crianças. O Projeto de intervenção também teve como propósito, articular a música e o movimento do corpo de modo que o trabalho desenvolvido com as crianças estimulasse a criatividade, a autonomia, a imaginação e a socialização de forma significativa.

O trabalho com a Linguagem Musical com crianças da educação infantil é pertinente para a turma de crianças pequenas, pois uma das garantias das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é “promover o conhecimento de si e do

mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança" (BRASIL, 2010, p. 25). Podemos encontrar a música em todas as fases da infância, pois é uma linguagem que faz parte do meio social e cultural das crianças. Assim sendo, as crianças entram em contato com as várias manifestações musicais desde cedo e assim já começam a se interessarem pela música antes mesmo de inserir-se na educação infantil. Desse modo, o projeto de intervenção consistiu em explorar a capacidade musical e do movimento na educação infantil, observando a forma de compreensão do cotidiano das crianças.

Foram desenvolvidas 11 (onze) sessões, nas quais houve exploração da temática desenvolvida antes de vivenciarmos a brincadeira proposta. Porém, neste trabalho analisaremos duas sessões realizadas com as crianças. Todos os encontros tiveram três momentos: o diálogo inicial, a ação planejada e a avaliação do encontro com as crianças. Durante o processo de intervenção, conduzimos as crianças de forma que elas mostrassem o seu conhecimento sobre música, os tipos de sons ou ruídos e também o movimento que cada som podia nos transmitir.

Primeiro relato de experiência

Realizamos a oitava sessão do projeto de intervenção no dia 28 de maio de 2015. Iniciamos fazendo a roda de conversa para explicar as atividades propostas para aquele dia. Explicamos que nossa proposta como atividade era realizar um passeio pelas ruas do bairro, no intuito de percebermos quais os sons que são produzidos e que ouvimos na rua. Perguntamos às crianças como elas iam de casa até a escola. Umas crianças responderam que iam de carro, moto e bicicleta; outras que iam caminhando. Questionamos também quais sons elas ouviam durante o percurso que faziam até a escola e destacaram os seguintes: som de carro, de moto e/ou som de rádio. Depois desse momento, organizamos as crianças para o passeio.

Na saída da escola para o passeio, cada professora, auxiliar e estagiário ficaram responsáveis por duas crianças. A coordenadora pedagógica da instituição participou da atividade registrando o passeio por meio de fotos e vídeos, bem como fazendo algumas intervenções.

Durante o passeio, tivemos a oportunidade de ouvir diversos sons como: música, carro, moto, martelo, furadeira, serra elétrica, buzina de carro, alarme de carro, bem como

os sons dos animais, cão, gato, pássaros, galo e de água em movimento, saindo de uma mangueira, de um esgoto. Para cada som que ouvíamos parávamos e perguntávamos às crianças se conseguiam identificar os sons que ouviam no momento. Elas ficaram atentas e curiosas aos diversos sons produzidos. À medida que ouviam um som as crianças falavam o nome deles. A coordenadora também interveio fazendo perguntas.

O passeio pelas ruas do bairro durou cerca de uma hora. Ao chegar à escola, fizemos uma socialização dos sons que as crianças ouviram durante o passeio. Na roda de conversa, à medida que relatavam o observado iam reproduzindo o som. Tudo que planejamos deu certo, não encontramos dificuldades na realização da atividade. Concluímos que, quando se tem uma proposta de fazer atividades em ambientes diferentes, a atividade fica mais dinâmica e prazerosa, as crianças ficam atentas, como também produzem mais conhecimentos de forma significativa, vivenciando experiências que as tornam felizes e participativas.

Segundo relato de experiência

Realizamos a nona sessão do Estágio Supervisionado II no dia 3 de junho de 2014. Estavam presentes na sala 7 (sete) crianças e tínhamos como proposta sonorizar a história "O casamento da Dona Baratinha".

Para essa atividade, utilizamos os instrumentos musicais disponíveis na Sala de Música da escola. Entregamos os instrumentos musicais para cada criança poder participar da contação de história. Durante a contação da história "O casamento da Dona Baratinha" feita por um dos estagiários, as crianças ficaram concentradas, ouvindo atentamente, pois em alguns momentos da história, elas tocavam os instrumentos e em outros imitavam os sons dos animais que iam aparecendo.

Percebemos que as crianças reagiram bem à proposta, pois participaram tocando os instrumentos, imitando os sons dos animais e prestando atenção na história. Ao terminar a contação, as crianças reproduziram-na por meio de desenhos. Ao perguntarmos o que cada uma iria desenhar, todas responderam que iriam representar a festa de casamento da Dona Baratinha. Uma criança chamou-nos a atenção, pois ela respondeu que iria desenhar "uma mulher com o coração partido" (criança). Perguntamos, então, para ela: "Por que você vai desenhar uma mulher com o coração partido?" (estagiário) e ela respondeu: "Num é a tia que tava contando a história?" Notamos que a criança

compreendeu de forma significativa a história que foi contada, pois ela falou e criou um desenho que expressava as ideias da história.

Encerramos a sessão com a apresentação dos desenhos feitos pelas crianças. A professora da sala também participou ouvindo e perguntando o que cada uma tinha produzido. Dessa forma, pudemos concluir que o trabalho com as crianças deve envolver a participação de todos, buscando desenvolver a autonomia, a criatividade e a imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que enquanto estagiários, o estágio em educação infantil foi uma experiência enriquecedora, pois pudemos ampliar nossos conhecimentos de forma satisfatória e assim cada vez mais refletir sobre a nossa prática. Pudemos constatar por meio das práticas vivenciadas que as temáticas trabalhadas foram significativas para a nossa prática pedagógica, pois notamos que o contato com as crianças nos possibilita ter um conhecimento mútuo de como trabalhar na educação infantil.

Acreditamos que devemos estar sempre atentos a compartilhar conhecimentos, trocas de vivências de forma prazerosa e motivadora. Também, convém ressaltar o nosso papel que é importante, educar como forma de preparar para a vida como um todo, construindo homens e mulheres capazes de aprender fazendo, que adquiram responsabilidades e saibam ser cidadãos capazes de transformar a realidade a qual estão inseridos.

Por fim, acreditamos que o estágio supervisionado foi um momento de aprendizagens individuais e coletivas. As práticas vivenciadas foram pertinentes para a nossa formação e as reflexões desenvolvidas tornaram-se instrumentos de reflexão sobre a ação. Dessa forma, pode-se destacar que: a) o estágio em educação infantil foi uma experiência enriquecedora para os estudantes em formação; b) por meio dessas experiências, foi possível ampliar os conhecimentos de forma satisfatória contribuindo em uma prática significativa; e c) a prática pedagógica se deu em uma dimensão reflexiva na qual existiu a relação teoria e prática.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papirus, 2012. p. 121-142.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEF, 2010.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: _____ (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2014.p. 147-167.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papirus, 2012. p. 80-120.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

PIMENTA, S. G. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papirus, 2012.p. 45-60.

VEIGA, I. P. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: _____ ; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2012.p. 61-88.

A PRÁTICA DE ORALIDADE E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE PARA A EMANCIPAÇÃO DA INFÂNCIA

Ana Carolina Giannini Silva, Laís Leni Oliveira Lima, Daria A. de Jesus Carvalho
Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí
carolgiannini@hotmail.com
laisleni@gmail.com
dariacpa@hotmail.com

Introdução

Do ponto de vista legal a Educação Infantil tem conquistado seu lugar no Brasil, cujo caráter institucional e educacional, explícito nos documentos legais a partir da Constituição Federal de 1988, foi consolidado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n.º 8.069/90 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei 9394/96, garantindo juridicamente às crianças pequenas, serem reconhecidas como cidadãos, com direito a um espaço para a educação formal.

Mais recentemente as preocupações com a qualidade das práticas cotidianas vivenciadas no dia-a-dia das instituições, ou seja, com as ações que pudessem realmente garantir a efetivação de uma educação que possibilitasse o desenvolvimento integral da criança, foram alvo de pesquisas diversas o que levou o Estado a reelaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009b) e atualmente referendar uma Base Curricular Nacional para a Educação Infantil – BNCC (BRASIL, 2017).

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009b) as instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo o acesso da criança a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Ao lado disso, delineia-se que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores a interação e a brincadeira, de forma a garantir a imersão das crianças nas diferentes linguagens, proporcionando, dessa maneira, um processo educacional calcado em uma visão ampla do papel da escola na formação dos alunos. Em relação ao trabalho com a linguagem oral e escrita, o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2009) assim se posiciona:

> [...] o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no

> reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade de a criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2009, p. 15).

Entretanto, apesar dos artigos serem claros e explícitos quanto ao trabalho com as diferentes linguagens, quando se trata da linguagem oral e escrita, há compreensões diversas em relação ao trabalho pedagógico, ora o objetivam em exercícios de treino perceptomotor e cópia de letras com o objetivo de preparar para a alfabetização, ora em práticas que abandonam um trabalho mais sistemático de leitura e escrita com as crianças, adotando a espontaneidade e o fazer livre.

É sob esse aspecto que a discussão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos do processo de alfabetização se mostra de suma importância. Os aspectos presentes nos documentos oficiais pouco valem se a prática docente não estiver em consonância com o objetivo de uma educação que explore não apenas os aspectos físicos e motores, como também a formação plena dos sujeitos.

Dentro desse contexto, pensar sobre a prática pedagógica se faz de fundamental importância no trabalho docente, pois a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo essencial na formação humana e deve contribuir para a efetivação da emancipação da infância. Foi com o objetivo de analisar as concepções e a prática de alfabetização de trabalhadoras da Educação Infantil, observando, especificamente, o trato dado à oralidade e à escrita nessa etapa da educação básica, e de que forma a criança era considerada como o centro da ação pedagógica, foi que desenvolvemos esse estudo.

Esse estudo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo grupo de estudos e pesquisas Trabalho docente na Educação Infantil (GETEI)[5]. A pesquisa foi desenvolvida no município de Rio Verde-GO, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que atendia a faixa etária de 4 a 7 anos, ofertando a pré-escola e o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa oito (8) trabalhadoras docentes que atuavam em turmas de crianças de cinco (5) anos, denominadas Infantil II. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, que utilizou como instrumento de investigação

[5]Este grupo Grupo de Estudos Trabalho na Educação Infantil, faz parte do Núcleo de Estudos Sociedade, Educação e Cultura (Nesec) – vinculado ao CNPq, da Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí.

questionário aberto com perguntas relativas aos aspectos da prática pedagógica das professoras em relação à oralidade e a escrita.

Práticas pedagógicas de oralidade e escrita na Educação Infantil: pressupostos teóricos

Não há como negarmos que estamos, desde a mais tenra idade, imersos em meio a uma infinidade de diferentes veículos de comunicação: revistas, rádio, jornais, televisão, internet, dentre tantos outros. A cada nova geração esse contato tem se mostrado mais intenso e com uma precocidade que muitas vezes chega a surpreender.

Diante dessa realidade, é importante destacar que independentemente da classe social ou região geográfica, o contato com o mundo letrado, de uma forma ou de outra, ocorre muito antes da inserção da criança na instituição escolar, segundo Luria (2006, p. 143) "a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras".

Sob esse prisma, o planejamento pedagógico na Educação Infantil deve ser concebido a partir de um conceito amplo de alfabetização, compreendendo-o para além do aprendizado de um código e que se inicia antes mesmo do ingresso da criança em uma instituição de educação formal, segundo Stemmer (2013, p.128-129):

> Se, no princípio, a escrita surgiu como o espelho da fala, pois, no caso do sistema alfabético, por exemplo, o princípio básico que o rege é o de que diferenças gráficas representam diferenças sonoras, ela, historicamente, passou a representar muito mais do que isso, passou a significar através dos signos a fala, o pensamento; passou a ser um sistema simbólico de representação da realidade que está muito além da simples transcrição do oral para o escrito ou da decodificação do escrito para o oral.

A apropriação da linguagem escrita pela criança implica num longo processo, pois se apropriar de uma técnica extremamente complexa que tem milhares de anos de cultura atrás de si, não é um processo natural e nem mecânico, e para Vigotski (1991) ao dominar esse sistema complexo de signos a criança finalizou um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Porém segundo Martins e Marsiglia (2015), essa apropriação só é possível porque a criança desenvolveu técnicas primitivas de escrita, e afirmam que "a pré-história da linguagem escrita se radica no desenvolvimento da linguagem oral, quando os objetos dados à captação sensorial conquistam a possibilidade de representação na forma de palavras" (p. 43).

A linguagem oral representa uma importante etapa do desenvolvimento da criança, pois representa a essência para seu desenvolvimento psicointelectual e de acordo com Luria (1979, p. 81- 82): "[...] a importância da linguagem na formação da consciência consiste em que ela efetivamente penetra todos os campos da atividade do homem, eleva a um novo nível o desenvolvimento dos processos psíquicos".

Para a psicologia histórico-cultural, por meio das relações sociais determinadas pela comunicação por meio de signos, a palavra é responsável por originar profundas transformações no psiquismo humano, sendo assim, Martins e Marsiglia (2015, p. 45) enfatizam que "para ser capaz de escrever, a criança precisa organizar previamente relações funcionais com os objetos pela mediação das palavras, tendo em vista a promoção do 'salto de abstração' requerido pela linguagem gráfica".

Ensinar a ler e a escrever, bem como pensar em práticas pedagógicas possíveis de viabilizar esta prática, requer dos professores em especial daqueles que se dedicam a Educação Infantil um cuidado essencial, visto que a alfabetização se mostra como base fundamental para a humanização do indivíduo, e ainda sendo a criança um sujeito histórico e social que está inserido numa sociedade letrada, dessa forma, se interessa pela leitura e escrita, pois esta cultura faz parte do seu cotidiano.

É necessário que a Educação Infantil crie possibilidades para ampliar as habilidades de uso da linguagem oral, bem como propiciar o aprendizado de alguns princípios da linguagem escrita por meio de situações reais do cotidiano das crianças, sem deixar de considerar o direito de aprender brincando, os desejos e os interesses infantis, para que elas possam experimentar, de forma prazerosa, as situações de leitura e de escrita que são vivências comuns na nossa cultura.

Para alcançar os objetivos propostos acima, o professor precisa assumir seu papel de mediador pedagógico o que requer a adoção de uma prática pedagógica munida de intencionalidade, no sentido de ter como referência o produto final de sua ação perante as crianças, e de sistematicidade, compreendida como organização e sequenciação

necessárias para que os objetivos traçados sejam alcançados. Ou seja, pressupostos que divergem do espontaneísmo e do assistencialismo característicos do atendimento historicamente proposto à educação de crianças pequenas.

Trabalho docente na Educação Infantil: possibilidades da materialização de uma proposta de alfabetização

Os art. 6º e 9º das DCNEI (BRASIL, 2009b) fazem referência aos aspectos relacionados à promoção das experiências expressivas de meninos e meninas no que tange à interação com a música, às artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Institui-se que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar princípios estéticos, voltando-se para diferentes manifestações artísticas e culturais que considerem a diversidade cultural, religiosa, étnica, econômica e social do país.

Para apresentar possibilidades da materialização de uma proposta de alfabetização, definimos três categorias para manter articulação entre os discursos dos professores e o objeto de estudo: 1) concepções dos professores sobre o trabalho com diferentes linguagens; 2)o trabalho pedagógico com a oralidade e a linguagem escrita; 3) trabalho sistemático pedagogicamente planejado e intencional.

Em relação à categoria concepções dos professores sobre o trabalho com diferentes linguagens, a pesquisa revelou que as professoras expressam uma convicção da importância da exploração não apenas da linguagem oral e escrita, mas também das linguagens associadas ao movimento, ao desenho, à dramatização, à brincadeira, à fotografia, à música, à dança, ao gesto, ao choro, sempre considerando a dimensão lúdica e a dimensão estética como condições fundamentais para a formação humana, segundo uma professora:

> A forma de organizar e planejar o espaço para a realização de atividades para que as mesmas sejam planejadas de acordo com a faixa etária das crianças, envolvem atividades lúdicas, que levem em conta as diversas formas de linguagem: música, faz-de-conta, teatro, imitação, dança, desenhos, literatura, etc. Nesse caso, quando estou planejando minhas aulas, levo sempre em consideração todas as dimensões humanas potencializadoras nas crianças: o imaginário, o artístico, o lúdico, o afetivo e o cognitivo. Lembrando que as crianças precisam de muito espaço, onde o uso de todas as linguagens (oral,

> escrita, desenho, música, etc.) só pode levar a um único caminho: o do sucesso satisfatório da aprendizagem e satisfação das crianças que terão sempre algo inovador para aprender no outro dia, deixando de lado a mesmice (Professora Infantil II vespertino).

Percebemos que as professoras diziam que preocupavam-se em criar, junto com as crianças, espaços no cotidiano da instituição em que as manifestações infantis, por meio das diferentes linguagens, estivessem presentes, possibilitando a vivência e a experiência de forma articulada entre as diversas formas expressivas. Gobbi (2010) ressalta que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem reconhecer e promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e formas de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais.

Em relação à categoria o trabalho pedagógico com a oralidade e a linguagem escrita, nas descrições de suas práticas as professoras demonstraram uma compreensão de que o trabalho pedagógico com a oralidade e a linguagem escrita não devem se concentrar nos tradicionais modelos de alfabetização, baseados nos exercícios de prontidão e/ou nas cartilhas, com atividade de cópias de letras e memorização de famílias silábicas, mas percebemos uma tentativa de inserir as crianças em um contexto letrado, permitindo que, desde cedo, vivam práticas de leitura e produção textuais, como destacamos no próximo relato:

> Sim, todos os dias leio para turma textos e histórias variadas, procurando diversificar a tipologia textual, explorando contos, fábulas, poesias, textos informativos. Fazemos também a leitura coletiva dos textos que geralmente utilizamos em nossas brincadeiras de roda, de pular corda, os textos da tradição oral como parlendas, trava-línguas, adivinhas e quadrinhas. As listas de palavras também estão presentes nas leituras coletivas do grupo, são listas dos nomes das crianças, dos personagens de histórias que estamos trabalhando, animais que vamos estudar, entre outras dependendo do contexto que estão envolvidas as crianças. Como leitura individual, proponho a maleta mágica, que as crianças levam para casa com um livro de literatura para ler com os pais e no dia seguinte recontar para os amigos. Outra atividade de leitura que utilizo uma vez por semana é a roda de biblioteca, onde levo para sala de aula diversos livros para as crianças escolherem e lerem mesmo que ainda não saibam ler (Professora Infantil II vespertino).

As professoras mostraram que compreendiam a importância das práticas de leitura e contação de histórias para as crianças, uma vez que planejavam e organizavam o espaço

e o tempo para que as crianças vivenciassem e compartilhassem com o grupo tais experiências. Brandão e Rosa (2010, p.37) discutem a importância desse contato das crianças com a história por meio da mediação da voz da professora. Segundo elas:

> [...] as crianças estão numa etapa da vida cuja principal "tarefa evolutiva" é a emergência da função simbólica, a professora que lê ou conta histórias na Educação Infantil está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando o seu repertório de experiências e sua competência sociocomunicativa. Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer.

Dessa forma a pesquisa revelou pela descrição da prática feita pelas professoras que em momento algum, elas se pautavam em um ensino transmissivo e sequencial envolvendo letras do alfabeto ou famílias silábicas, e, sim, na exploração dos nomes das crianças da turma, nomes de personagens ligados às histórias lidas, textos como parlendas e poesias para serem lidos por elas e identificarem palavras e rimas, ou seja, uma gama de atividades significativas, exploradas de forma lúdica e prazerosa. Sobre esse assunto, Albuquerque e Leite (2010, p.114) enfatizam que:

> Quanto mais oportunidades dermos às crianças de, por meio de atividades lúdicas, as incentivarmos a pensar e refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética e a vivenciarem diferentes práticas de leitura e escrita, mais elas serão desafiadas e estimuladas a se envolverem com a língua escrita, e, nesse envolvimento, elas estarão construindo conhecimentos importantes para o processo de alfabetização.

Dar oportunidade para criança vivenciar experiências que proporcionem o seu desenvolvimento integral é um desafio para o professor, pois exige dele um conhecimento das especificidades da criança e das suas necessidades em cada faixa etária para articular os conhecimentos do patrimônio cultural da humanidade às vivências infantis. Um trabalho pedagógico espontâneo, pautado na improvisação e apenas na livre escolha das crianças dificulta a garantia da emancipação infantil, uma vez que não propicia a todas as crianças as mesmas condições de acesso ao conhecimento elaborado.

A terceira categoria de análise da pesquisa foi o trabalho sistemático pedagogicamente planejado e intencional, vejamos o que descreveu uma professora em resposta ao questionamento sobre o seu planejamento das atividades com as crianças:

> Sim, pois as instituições de Educação Infantil devem oferecer às crianças condições pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas, de natureza diversa, de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil, que permeiam educar, cuidar e brincar. Por isso, acredito que o educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas, de forma integrada, que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis como as de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, bem como o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Professora Infantil II vespertino, 2011).

A professora é bem enfática ao responder que tem intencionalidade nas experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças na instituição. Tal afirmação coaduna com a defesa feita pela pedagogia histórico-crítica, de que o trabalho docente na Educação Infantil tem um papel importante no processo de desenvolvimento integral da criança, no processo de humanizá-la, como destaca Arce (2013c, p. 37),

> [...] esta intencionalidade tão necessária e cara ao desenvolvimento infantil só é compreendida se nos desfizermos destes mitos, mas, principalmente, se nos desfizermos da ideia de que há um desenvolvimento natural da criança. Bastando, consequentemente, darmos a ela o alimento para seu corpo biológico e colocá-la em contato com os objetos e, as outras crianças, deixando-a livre para que ela cresça sendo feliz. Esta ideia romântica de infância tem negado a milhares de crianças em nosso País o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento integral! Gerando descompassos no processo de escolarização e, ao mesmo tempo, frustrações, visões pejorativas do trabalho escolar. Desvalorizando e precarizando o trabalho do professor de Educação Infantil.

Assim ressaltamos que a aprendizagem se processa em uma profícua relação entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração pessoal, há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também o motiva, dá sentido e concretude ao aprendizado, e ainda proporciona as possibilidades efetivas para a aplicação e uso nas situações vividas.

É preciso valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem, o professor e a escola são agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada pelos seus objetivos e intencionalidade, para propiciar ao homem o acesso ao patrimônio cultural produzido pelas diferentes gerações, garantindo a todos, independente da classe social, uma formação para emancipação.

Considerações Finais

De posse dos dados, entendemos que essa temática precisa ser assumida nas diferentes esferas e meios que discutem a prática pedagógica na Educação Infantil, pois o pensar criticamente o processo de alfabetização desde a Educação Infantil se faz de suma relevância, visto que não se trata apenas de um processo mecânico de aquisição de técnicas e conteúdos, ou simplesmente recreativo, mas de algo mais amplo inserido dentro de um contexto de humanização dos sujeitos envolvidos.

As respostas das professoras que colaboraram com a pesquisa, sinalizam para o importante papel que as diferentes linguagens exerciam em suas práticas, e que a oralidade, a escrita e a leitura estava articulada a outras tantas possibilidades de encaminhamentos e alternativas didáticas que contribuíssem para um aprendizado significativo das crianças.

Apostamos nessa articulação – oralidade, escrita, leitura, por isso defendemos que as propostas curriculares, as pesquisas e estudos teóricos devem assumir esse debate, a fim de clarificar os conhecimentos a serem ensinados às crianças, resguardando, evidente, as especificidades delas na primeira etapa da educação básica.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 93-116.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na Roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.). **Ler e Escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 33-52.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL**. Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009.** (Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Brasília, 2009.

BRASIL. MEC/CNE/CEB**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. (Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao. pdf. Acesso em: 23 maio 2017.

LURIA, Alexander Romanovich. Curso de psicologia geral: linguagem e pensamento. v. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.143-189.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSILGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. A Educação e a Alfabetização. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas-SP: Editora Alínea, 2013. p. 127-148.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: MITOS ACERCA DA LEI 8069 DE JULHO DE 1990

Ana Katia Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Email: aksantos@ufba.br

1. Introdução

A formação de professores, no Brasil, vem sofrendo constantes influências e, cada vez mais, há novas demandas representadas por temáticas contemporâneas diversas. Uma dessas demandas formativas atuais diz respeito ao estudo sobre a legislação relativa aos direitos da criança e do adolescente e a obrigatoriedade de sua implantação no contexto escolar brasileiro, Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990, de nome Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nesse sentido, a proposta de formação inicial de professores-pedagogos/as na graduação em universidade baiana, bem como a formação de profissionais de educação que atuam em instituições externas, em especial 'educadores sociais', que integram órgãos públicos e Ongs foram objeto da proposta de curso de extensão (ACCS - Atividade Curricular em Comunidade e Sociedade) com código EDCH 072 de nome 'Infância e Juventude: Ética da preservação humana, cidadania e educação no século XXI', na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. O curso ocorreu entre os anos de 2015 e 2016, com destaque para o trabalho de pesquisa Qualitativa[6](ANDRÈ, 2015), com técnica de Grupo Focal, realizada no primeiro semestre de 2016, tendo como *lócus* o Centro Integrado de Apoio a Criança e Adolescente (CIAC) localizado em área de situação de risco de Salvador.O CIAC acolhe 80 crianças, distribuídas em dois turnos.

Participaram da pesquisa, dezoito estudantes de pedagogia e sete 'educadores sociais', onde se encontraram em grupos focais quinzenais, num total de seis encontros

[6]Para André, a pesquisa qualitativa tem raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. visto que estes são mais complexos e dinâmicos. Sendo assim, a hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido muito amplo), e leva em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações. Por isso essa abordagem foi aqui escolhido a fim de compreender e interpretar os mitos e concepções dos sujeitos envolvidos na nesta pesquisa. Além disso, a mesma considera o Grupo Focal como técnica comprometida também com a interpretação dos fatos e fenômenos através do diálogo e das discussões viabilizadas por ele, sendo portanto de abordagem compreensivista.

ao longo do semestre, com tempo de duas horas a cada encontro a fim de refletirem sobre a obrigatoriedade da implantação nas escolas brasileiras, e em especial como estavam validando o ECA na própria instituição. A intenção foi fortalecer o conhecimento sobre o ECA na formação dos educadores que lidam diretamente com as crianças.

Os encontros nos grupos focais foram disparados considerando os mitos presentes, no contexto baiano, acerca do debate sobre essa lei de n. 8069/90 eque dificultavam a sua efetiva implantação, surgindo assim o seguinte problema:Que mitos circundam o imaginário dos professores que estudam e lidam com crianças, relativos ao ECA? Os grupos focais, foram nomeados de 'rodas dialógicas', e após a problematização o estatuto foi apresentado por partes, nas rodas, e a partir daí as compreensões sobre a temática iam sendo colocadas por seus membros. Essas compreensões reforçavam mitos que já circulavam em contexto social amplo, os quais serão apresentados e abordados no tópico a seguir.

Figura 1: Imagens do CIAC e dos Grupos Focais/Rodas Dialógicas

Fotos por: Ana Katia Santos

2. Mitos acerca da Lei 8069 de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069 de 13 de julho de 1990, com 25 anos de idade, portanto, é marco legal na proteção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. É uma lei avançada, reconhecida internacionalmente pela concepção e fundamentos que edificam os seus artigos, ainda que no contexto cultural (formação de mentalidades individuais e coletivas e práticas institucionais) ainda precise superar desafios para a sua efetivação. A obrigatoriedade de sua implantação, através de conteúdos que abordem os direitos das crianças e dos adolescentes, na escola de Ensino Fundamental, foi feita pela lei aprovada em 2007, lei 11.525, entrando em vigor no dia 25 de setembro do mesmo ano, e que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A fim de contribuir com a formação dos educadores sociais e estudantes, os estudos no grupo focal considerou que o Estatuto abrange a todas as crianças e a todos os adolescentes, sem distinção de classe, raça/etnia, origem territorial (nordestina ou do sudeste...) enfim, é uma lei para todas e todos (crianças e adolescentes). É uma lei que representa uma conquista e devemos nos orgulhar dela e defendê-la. Porém, para que a sua efetivação seja eficaz, é preciso desconstruir alguns mitos muito consolidados (e destacados na compreensão de cerca 5 dos 18 estudantes e 2 educadores sociais dentre os 7) em alguns segmentos da sociedade e que os fazem se posicionar contra o ECA e a difundir visões equivocadas. E, a quem cabe contribuir para a dissolução desses mitos? Foi reconhecido nas rodas dialógicas que cabe a todos nós! Educadores e juristas críticos, representantes do governo, funcionários públicos, organizações de defesa dos direitos humanos, bem como o cidadão preocupado não apenas em garantir os direitos das crianças e jovens, bem como de transformar bases injustas da sociedade com vistas a torná-la cada vez mais humana e digna para todos. Cada Sociedade mostra a sua 'face' através da forma como protege, educa e garante sonhos e direitos para as suas crianças e jovens. Família, Sociedade e Estado, em articulação, com vistas a proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Então, se um dos primeiros desafios é a desconstrução dos mitos que envolvem o ECA, vamos começar com a etimologia da palavra Mito. Marilena Chauí (2000) considera que Mito é uma narrativa sobre a origem de alguma coisa, como ela se constitui. Palavra que vem do grego, *Mytho*s, derivada de dois verbos: do verbo *mytheyo*(contar,

narrar, falar alguma coisa para outros) e do verbo *mytheo*(conversar, contar, anunciar, nomear, designar). Para os gregos, mito é um discurso pronunciado ou proferido para ouvintes que recebem como verdadeira a narrativa, porque confiam naquele que narra; é uma narrativa feita em público, e que se propaga, baseada, portanto, na autoridade e confiabilidade do narrador. Sendo assim um mito pode se tornar verdade! Nesse caso uma "falsa verdade".

Importante, então, realizar a reflexão e educação crítica e difusão do conhecimento mais aprofundado e analítico na formação dos educadores na desconstrução de mitos sobre o ECA, estes que surgiram no interior dos debates (falas dos educadores/estudantes) dos encontros dos grupos focais.

- **Mito 1: "*O ECA só garante direitos para crianças e adolescentes*".**

Circulou em vários debates e diálogosa compreensão de que o ECA é a lei que garante apenas direitos às crianças e adolescentes. O que não é verdade! O Estatuto prevê sanções para aqueles que cometem atos infracionais, inclusive a privação de liberdade. Indica deveres e prevê seis medidas socioeducativas para os infratores (advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação, que resulta na privação de liberdade).

- **Mito 2: "*O Eca favorece a Impunidade"***

Ocorreu reflexão que levou os integrantes do grupo a considera a opinião de alguns juristas de que o ECA pune de forma mais eficaz que o Código Penal. Além disso, todos os atos infracionais cometidos por adolescentes são investigados. Seria preciso pensar as condições de vida de crianças e jovens que a levam para a situação de estar em conflito com a lei e considerar que o Estado necessita repensar a sua estruturação e participação. O grupo refletiu, por exemplo, na situação de 'encarceramento' do país e a cultura da violência que leva a sociedade a exigir punições extremas e redução da maioridade penal como solução 'milagrosa' para delitos e crimes cometidos por crianças e adolescentes.E considerou no debate o fragmento do texto a seguir (Moreira, 2016, p.13):

> [...] Não obstante todas essas questões, nada adianta a transferência do adolescente para o sistema carcerário com déficit de 84,9% de vagas (Ministério da Justiça, 2012). Sem levar em conta a cultura violenta e criminógena do cárcere, a qual se instalará fortemente nos adolescentes, visto estarem os estes em desenvolvimento da sua personalidade. Enfim, todos esses argumentos são levantados no sentido de alertar a população de que a demanda nas ruas, entre outras, de redução da violência estatal, perpassa

> necessariamente a diminuição da violência do Estado perante a adolescência marginalizada, e que a defesa da redução da idade penal, contrariamente ao que se reivindica, é uma carta de alforria para o Estado continuar violentando adolescentes pobres, desconhecidos das políticas públicas, mas perseguidos pelos mecanismos de segurança pública.Nesse momento, os sentimentos da população são de emotividade e, associados com o desconhecimento da realidade e de consequências a longo prazo, esta termina por agir muito mais na pauta dos instintos. Isso porém não pode afetar a racionalidade que justifica a existência de poderes públicos para a governança cujo dever é garantir a essência que une e sustenta a democracia a Dignidade da Pessoa Humana."

Relacionado a este mito, está o seguinte:

- *"Mito 3: O Eca é 'condescendente' com o adolescente que cometeu um ato infracional"*

Há crença de que a lei é branda porque a restrição de liberdade é de no máximo três anos. Para os perpetuadores desse mito, a lei precisaria ser mais dura, e eu diria, mais violenta (respondendo com força), o que revela o lado violento da sociedade. Violência como resposta para a violência no lugar da defesa pela reeducação, pela proteção e cuidados de toda natureza desde a mais tenra idade. Não é à toa que grande parte da sociedade, ainda hoje, defende a maioridade penal no lugar de defender educação e garantia de direitos plenos... como se esse fosse o único caminho para a redução da violência. Na verdade, os crimes realizados por adolescentes não atingem os 10% do total daqueles praticados no Brasil inteiro. O que acontece é que qualquer delito cometido por um adolescente ou criança é amplamente divulgado banalizando-o, em especial no atual contexto de redução da maioridade penal.

- Mito 4: "*O ECA é para crianças pobres e em conflito com a lei (que cometeu atos infracionais*"

O Eca foi formulado pensando na proteção e garantia de direitos à**todas** as crianças e adolescentes, de forma ampla, independente de etnia e condição social. Conforme expressa o Título I em seus artigos (CEDECA/AL:2010):

> Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
>
> Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.
>
> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
>
> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos

> referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.
>
> Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.
>
> Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

- Mito 5: "*O ECA tira o poder dos pais sobre os filhos"*

Na compreensão de alguns membros, o Eca retira o poder dos pais de EDUCAR, PROTEGER e GARANTIR DIGNIDADE AOS FILHOS, o que não pode ser considerado verdadeiro. O que ocorre é que esta lei define responsabilidades e punição também para os pais ou responsáveis 'negligentes', coniventes com ações indevidas voltadas à criança ou agressores.

- Mito 6: "*É uma lei para países desenvolvidos"*

É necessário ao Brasil analisar o lugar da criança na sociedade, e dar voz às crianças e adolescentes criando condições para que esse segmento, em desenvolvimento, possa crescer com valores significativos e seus direitos garantidos. É focar na qualidade e dignidade da vida infanto-juvenil e assim fazer com que o estatuto seja 'aplicável' amplamente no Brasil.

- *Mito 7: Os crimes praticados pelos adolescentes estão ficando cada vez mais graves, eles estão cada vez mais perigosos*

Para repensar essa compreensão, investigou-se que somente 8% dos crimes praticados pelos adolescentes são crimes contra a vida.. (para o Ministério da Justiça[7] apenas 1% são crimes hediondos)... 75% são crimes contra o patrimônio e 50% são furtos.

Sendo assim, como resultados dos estudos e debates dos grupos focais, observou-se que para superar esses e outros mitos é preciso começar a mudança de concepção ou paradigma, fazendo a distinção da natureza entre o antigo ECA e o código de menores (Lei 6697/79) este que foi a reformulação do conhecido Código Mello Mattos, de 12 de

[7]in http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2015/04/ministerio-da-justica-diz-que-somente-1-dos-crimes-e-cometido-por-menor.html Acesso: dezembro e 2015.

outubro de 1927, Decreto n 17.943 ou paradigma da Situação Irregular do Menor (que tinha como um dos maiores fundamentos o binômio assistencialismo-vigilância) e perdurou até a sua revogação pelo ECA, este entendido como a Doutrina da Proteção Integral à criança e ao adolescente.

O antigo código de menores conceituava a criança como menor ou infância menorizada. E, que infância menorizada era esta? A abandonada ou em situação irregular! Não se olhava para a criança como um todo, muito menos preocupa-se com a sua proteção no sentido da educação, reeducação, inclusão e garantia de direitos plenos. Preocupava-se mais em vigiar e punir os inadaptados, realizar o controle social com foco nos carentes, abandonados e infratores.

O código de menores tinha uma política de atendimento assistencialista, correcional e repressivo. Note-se o antigo modelo das FEBENS similares aos presídios... O termo "menor" inclusive, ganhou tanta força, que até hoje muitos o utilizam para representar a criança e o adolescente de forma pejorativa, em especial a abandonada, de rua, infratora, no geral das classes populares. Esse código, então, não foi criado para proteger crianças e adolescentes. A criança e o adolescente eram objeto de medidas judiciais e não educativas! Esse código preocupa-se com o demasiado conflito social existente instalado desde o início do século XX, e não com a prevenção e reintegração social! Veja, essa palavra 'reintegração' é muito importante, inclusive para todos os educadores, porque a educação não apenas transforma mas pode construir bases preventivas para a construção de vidas individuais e coletivas dignas e humanizadas desde a infância.

A situação irregular no código de menores (Lei 6697/79), em seu artigo 2º, era assim definido:

> Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:
>
> I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:
>
> a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
>
> b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;
>
> Il - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
>
> III - em perigo moral, devido a:
>
> a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;

> b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;
>
> IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;
>
> V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;
>
> VI - autor de infração penal.

Bem, esse paradigma sofreu duras críticas à forma como concebia e tratava a infância, sendo substituído por uma outra possibilidade que considerava medidas protetivas, de inclusão e de garantia de direitos para crianças e adolescentes, este em processo de desenvolvimento biológico, psicológico, físico, moral e social.

O paradigma da proteção integral, base para o ECA, defende que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e que a sociedade deve os prover (família, Estado e Sociedade como um todo). É uma lei ampla, universal, formulada pensando em todas as crianças e adolescentes sem distinção. É política de atendimento que articula deveres e direitos e que vislumbra o alcance do desenvolvimento pessoal e social da criança e do adolescente, situando-os como cidadãos plenos. O ECA chama a atenção para a proteção à criança e adolescente como Prioritária! Tendo proteção prioritária, significa dizer que a criança e o adolescente têm todos os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal e Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sobre o contexto histórico e político para a formulação do ECA,SANTOS (2006) faz um levantamento inspirada em algumas informações significativas presentes tanto nas obras e entrevistas de Antônio Carlos Gomes da Costa (1999, 2001 e 2004), este que foi um nome importante na defesa do ECA, tendo sido um de seus redatores e que argumentava que cabia a pedagogos e juristas encontrar um território comum de luta e formação para a valorização e implantação efetiva do ECA. Além disso, e em especial, em especial, se inspira também no esclarecedor artigo de Maria Luíza Marcílio de nome ‘A lenta construção dos direitos da Criança Brasileira’ (1998), esta que considerao movimento progressivo de emancipação do homem e da mulher em contexto moderno, séculos XVII e XVIII, dando-se a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão. Discussões mais recentes (final do século XX e início do XXI) referem-se ao direito ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz, à democracia e o direito dos consumidores. O direito à democracia é condição fundamental para a concretização dos Direitos Humanos.

No dia 10 de dezembro de 1948, foi divulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tinha como objetivo maior atingir o homem todo (numa visão integral) e todos os homens social e politicamente situados, no sentido da felicidade e do bem estar (MARCÍLIO, 1998). Nesse horizonte, aprofunda-se o direito à cidadania, o qual se preocupa com as responsabilidades que possam garantir ao homem, à mulher e à criança sua participação integral na sociedade. A infância, nesse percurso, é valorizada em suas especificidades. Dessa forma,SANTOS(2006, p.55)

> A formulação de direitos específicos (compreendidos como especiais) passa a ser tarefa necessária. Em 1923, os princípios dos direitos das crianças foram defendidos pela organização não-governamental International Union for Child Welfare. Em 1924, a Liga das Nações (reunida em Genebra) assumiu também esses princípios e apresentou-os na primeira Declaração dos Direitos da Criança.

Marcílio (1998, p.2) cita quais foram esses princípios:

> 1. a criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritual; 2. a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança 'retartada' deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos; 3. a criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração; 4. a criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos.

Nessa trajetória de defesa pelos direitos das crianças, surgiu, no dia 11 de outubro de 1946, a UNICEF, com a intenção de socorrer as crianças dos países devastados pela 2a guerra. Recebeu o apoio do Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Infância Necessitada, organismo criado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Mas foi em 1959 que a infância ganhou, de fato, atenção *especial* com a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Os princípios que a fundamentam são três: Universalidade, Objetividade e Igualdade (MARCÍLIO, 1998). É com esta declaração que a criança é pensada (e definida) como sujeito de direito e prioridade absoluta. A partir desses princípios, a criança tem direito à sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação. A exploração e o abuso contra ela devem ser combatidos.

Foi publicada,em 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. São direitos consagrados nessa convenção: direito a um melhor padrão de saúde, sobrevivência e pleno desenvolvimento; é criança (ou adolescente) toda pessoa menor de 18 anos; direito à verificação de seus *melhores interesses*; toda criança pode expressar

seu ponto de vista e pode receber informações; ser registrada após o nascimento, ter um nome e uma nacionalidade; tem direito de brincar e receber proteção contra exploração sexual e abuso sexual. Em 1990, foram incorporados a esses: atenção à criança ou adolescente em conflito com a lei; direito ao desenvolvimento integral; apoio à família; e esforço pela distribuição de recursos mais equitativos.

Esse debate sobre os direitos da Criança,no Brasil, ocorreu de maneira intensa desde 1987, com a criação da Frente Parlamentar Suprapartidária. Governo e sociedade garantiram, em 1988, em três artigos da Constituição – 227, 228 e 229 –, um "lugar" para a criança na história, a partir da lei. Esses artigos impulsionaram a formulação do ECA, assinado em 1990, que revogou o Código de Menores, bem como a lei que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Em 12 de outubro de 1991, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), responsável pela implementação do ECA. Em 1993, o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente (PRONAICA) foi criado pelo Ministério da Educação. Esses órgãos são responsáveis pela viabilização do cumprimento do ECA.

Em termos legais/jurídicos, o Brasil apresenta as condições *ideais* a favor da criança e do adolescente, mas o que ocorre na prática ainda é a violação de seus direitos.

Após os estudos no interior das rodas dialógicas,verificou-se que é preciso força conjunta entre Sociedade Civil (incluindo aqui os educadores) e Estado, no investimento para a superação dos mitos aqui apontados, bem como na prevenção, inclusão e reeducação das crianças e dos adolescentes, prioridade absoluta! É preciso compromisso ético traduzido em vontade política e competência técnica e humana, neste sempre permanente processo de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Ensino Fundamental baiano/brasileiro.Opinião esta também de Nucci (2014) quando afirma que o ECA mostrou-se superior ao Código de Menores em inúmeros aspectos, mas deixa muito a desejar quanto à sua aplicação prática.

3. Considerações Finais

Após os seis encontros do grupo focal, concluiu-se que se faz necessário a superação dos mitos que deve começar com a mudança de concepção, em especial dos educadores e estudantes em formação pedagógica, fazendo a distinção da natureza entre o ECA e o antigo código de menores (Lei 6697/79) que o precedeu.

Ocorreu, em certa medida, um nivelamento de conhecimento entre os educadores sociais do CIAC e os estudantes em formação. As discussões do grupo precisaram ser 'alinhadas' para que todos pudessem interagir de fato e conseguissem alcançar uma melhor compreensão sobre o mitos que possuíam e que circulavam no contexto social a fim de alterá-los.No início dos estudos os participantes se sentiram inseguros em revelar suas concepções sobre o ECA, mas com o passar das rodas dialógicas foram ganhando mais confiança e passaram a interagindo e debater mais e com mais qualidade a temática, revelando que o grupo focal foi de grande relevância para a formação pedagógica de todos, ainda que tenham reconhecido que muito há ainda que fazer para que o ECA seja implantado, não apenas no CIAC, mas na escola como um todo e na sociedade de forma efetiva.

4. Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

Brasil, 1979. *Lei 6697de 10 de outubro de 1979*. In: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128333/lei-6697-79 (Acesso: 15/10/2016).

CEDECA/AL. **20 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. file:///C:/Users/ELECTRONIC/Downloads/ECA%20ATUALIZADO.pdf. Acesso: 05/09/2016)

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática,, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. ***A presença da Pedagogia*.** Teoria e Prática da Ação Sócio-educativa.Editora Global, 1999.

_____. **As Bases Éticas da Ação Sócio-educativa**. Manuscrito impresso – Belo Horizonte: abril/2004.

_____. **Sócio-educação** – Estrutura e Funcionamento de uma Comunidade Educativa. Manuscrito impresso – Belo Horizonte: abril/2004. COSTA, Antonio Carlos Gomes da – Parâmetros Curriculares – Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira**. São Paulo: Revista da USP,1998.

MOREIRA, **Rômulo. A comissão de constituição e justiça da câmara dos deputados aprova a redução da maioridade penal**.http://portalantigo.mpba.mp.br/atuacao/infancia/informes/2015/pec/A_COMISSAO_CONSTITUICAO_JUSTICA_CAMARA_DEPUTADOS_APROVA_REDUCAO_MAIORIDADE_PENAL.pdf (Acesso:10/10/2016)

NUCCI, Guilherme. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. Brasília: Editora Forense, 2014.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância Afrodescente**: Epistemologia crítica no ensino fundamental. Salvador: Edufba, 2006.

AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA COMO PROPOSTA INOVADORA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Maura Tavares dos Anjos
maurinhaanjos@hotmail.com
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Andrea Abreu Astigarraga
astigarragaandrea@yahoo.com
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

RESUMO

Qual o impacto do trabalho com narrativas autobiográficas nas licenciaturas em Pedagogia, especialmente na formação do educador infantil? Nossa pesquisa, em andamento, objetiva refletir sobre a concepção de formação a partir da experiência com licenciandos do curso de pedagogia de uma Universidade Pública do Estado do Ceará na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil. O estudo justifica-se pela necessidade de reflexão sobre a construção da identidade do professor para a educação infantil. A pesquisa se encontra vinculada ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN) e Grupo de Estudos e Pesquisas Autobiográficas (GEPAS-UVA). A metodologia se caracteriza como de natureza qualitativa tipo descritiva. Para discutir a temática nos ancoramos nos pressupostos de Imbernón (2010) Nóvoa (2009), dentre outros. No âmbito das pesquisas sobre narrativas (auto)biográficas em educação, nos fundamentamos em Passeggi (2011; 2014; 2017) Josso (2008), Delory-Momberger (2008; 2016), Ferraroti (1997). A pesquisa (auto)biográfica é um território de construção da individualidade em inter-relação com o social. A narrativa (auto)biográfica constituiu-se como dispositivo reflexivo sobre os processos formativos de cada licenciando e revelou que a formação do professor de educação infantil deve ser permeada pela interface entre teoria e prática para o fazer pedagógico que respeite as singularidades da infância.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. Narrativa (auto)biográfica.

1. INTRODUÇÃO

Com a publicação do livro “O professor é uma pessoa”, em 1984 e com os estudos de Nóvoa, sobre a utilização das histórias de vida do professor, pesquisas sobre as narrativas autobiográficas ganharam notoriedade no Brasil. As narrativas de vida dos sujeitos, sejam autobiográficas, relatos ou histórias de vida resultam num processo de formação, a partir do conhecimento de si. “A narrativa de formação, por nos obrigar a um balanço contábil do que fizemos nos dias, meses e anos relatados, permite-nos tomar consciência da fragilidade das intencionalidades e da inconstância dos nossos desejos”

(JOSSO, 2010, p.43). E permite que ocorra o processo de transformação da prática e do ser pessoal e profissional dos pesquisados.

Dividimos a nossa exposição em dois momentos. Inicialmente, apresentaremos alguns princípios epistemológicos acerca da pesquisa (auto)biográfica em educação e o objeto de estudo da pesquisa (auto)biográfica, em seguida refletimos acerca da narrativa no processo de formação do licenciando em Pedagogia.

2. AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Iniciamos nossa incursão teórica refletindo incialmente sobre o objeto de estudo da pesquisa biográfica, uma vez que assim estreitamos a compreensão deste, como nosso objeto de estudo neste trabalho. Delory-Momberger (2016) ressalta a real importância de esclarecer qual o objeto de estudo da pesquisa biográfica na comunidade científica, ressaltando que a centralidade da pesquisa biográfica, pesquisa biográfica em educação e pesquisa (auto)biográfica, encontra-se no fato biográfico, sendo esse, um processo de construção individual e coletiva. Portanto, o campo da pesquisa biográfica é um território de construção da individualidade em inter-relação com os processos de interação social.

Essa preocupação também foi objeto de interesse de Passeggi (2011) que situa a emergência da pesquisa (auto)biográfica a partir dos anos de 1980 com a ebulição dos estudos sobre o sujeito no âmbito das ciências humanas e sociais, quando a atenção se volta para as noções de reflexividade, dadas as contribuições de Schön (2000), entre outros; além disso, destaca-se também o interesse pela construção de sentidos, crenças e valores dadas pelo homem. Logo, é nesse panorama que as histórias de vida se erguem no cenário como fonte de investigação da relação do homem com o contexto social. Nessa relação as “narrativas biográficas e autobiográficas permitem incluir tanto a história de uma vida, quanto fragmento delas.” (PASSEGGI, 2011, p. 17,)

De acordo com Dolory-Momberger (2008), através da linguagem das histórias, o homem apropria-se de sua existência e de si próprio, representando-a de forma temporal e dando significado as ações e a sua existência. Logo, se a linguagem é uma forma de representar e significar a existência, a escrita é um mecanismo por meio do qual o homem registra essa existência narrando-a.

A narrativa de outrem é uma fonte para reflexão de nossa própria narrativa e esse ato de narrar é uma 'consequência intencional e refletida' sobre a experiência, sobre o vivido, e o interpretado no mundo interior. Dito de outra forma, a narrativa (auto)biográfica é um instrumento de registro da ação mental reflexiva.

A ação mental, a representação interior pré-escritural é o fato biográfico, ou seja, "a figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa via, esse espaço-tempo interior, segundo o qual representamos o seu desdobramento..." (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.36). Assim, a narrativa é a linguagem do fato biográfico.

Cada um de nós têm uma forma peculiar de 'biografização' de nossas vidas. De acordo com Delory-Momberger (2008) as formas de modelo biográfico contemporâneas têm origem e influências históricas que remontam o Séc. XVII no interior dos movimentos de espiritualidade na íntima relação do indivíduo com Deus. Já as narrativas à margem dessa relação trazem relatos do indivíduo ao longo de sua vida, dando ênfase em fatores sociais, afetivos e psíquicos do humano. Logo, da união entre essas 'vertentes' nasce a narrativa moderna com dimensão de introspecção psicológica, onde a união do autor com o leitor, se dá através do que Delory-Momberger (2008) chama de pacto biográfico.

Essa nova narrativa é influenciada pelo movimento de formação de si (dos pensadores do iluminismo alemão) *bildung*, tal pensamento, conforme Delory-Momberger (2008) representa a vida como um processo que reúne as experiências que o indivíduo atravessa e as aprendizagens que reúne na relação com a realidade. Nessa lógica, entendemos que a narrativa (auto)biográfica está permeada pelo devir, que é dinâmico que se inscreve em uma tríplice articulação temporal entre o passado, o presente e o futuro.

Assim, o objeto central da pesquisa biográfica é o modo como uma representação da existência é construída. Portanto, a pesquisa biográfica é entendida como um campo de interesse que olha para o modo como as pessoas dão sentido às suas experiências. Assim, o espaço biográfico na pesquisa em âmbito educacional concerne principalmente

> "a compreensão da natureza do *discurso autobiográfico*, enraizado na atitude fundamental do humano "que consiste em *configurar narrativamente* a sucessão temporal de sua experiência". Levar a sério essa atitude singular, praticada desde a mais tenra idade, constitui um

> dos pontos centrais da pesquisa (auto) biográfica em Educação. Admite-se, pois, como pressuposto, que o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia. E nesse processo de *biografização*, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele." (PASSEGGI e SOUZA, 2017, p. 08)

Mas, como licenciandos em Pedagogia elaboram internamente esses sentidos da experiência e como é possível ter acesso a tais informações? Como licenciandos narram suas concepções de formação de professores para a atuação em educação infantil? Passeggi (2014), traz a possibilidade de pensarmos a narrativa autobiográfica a partir da noção de reconhecimento desse ser como potencialmente capaz de biografar e formar-se e transformar-se nesse processo. Corroborando com essa ideia Josso (2008) destaca que a questão identitária é entendida como um processo constante de identificação e diferenciação no contexto sócio cultural ao qual o indivíduo está imerso.

3. UMA PROPOSTA INOVADORA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: MATERIAL, MÉTODO E DISCUSSÕES

Passeggi e, Souza e Vicentini (2011) ressaltam que os trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre elas, a construção da identidade docente. Em nosso caso, intentamos conhecer as concepções de licenciandos sobre a identidade do professor de educação infantil.

Para Ferraroti (1991) a especificidade do método biográfico incide na superação do trabalho lógico formal e mecanicista, nesse sentido o método biográfico a compreensão do ato na totalidade da relação do indivíduo com a sociedade.

Para isso foi realizada uma oficina cuja temática foi: 'Formação de professores para a educação infantil', na disciplina denominada 'Fundamentos da Educação Infantil' de uma Universidade Estadual do Ceará. A experiência foi desenvolvida com a participação de onze licenciandos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, aqui identificados pela letra L seguido por um numeral usado para organização na categorização dos dados.

A oficina constituiu-se em dois momentos: 1. Narrativa escrita sobre a concepção de formação do professor para a educação infantil, portanto, para realizar esta atividade, foram entregues folhas brancas, para cada participante. A consigna nesse momento foi: Para você o que é formação de professores? No segundo apresentamos a seguinte consigna: Em sua opinião como deve ser o processo de formação de professores para atuação em educação infantil? 2. Leitura das narrativas de forma individual e, 3. Reflexão sobre as narrativas dos licenciandos.

A pesquisa revelou que as acadêmicas entendem o processo de formação como uma atividade eminentemente humana, inscrita como uma categoria teórica no campo da educação, é, portanto, uma atividade complexa, intencional e institucionalizada que deve almejar a constante relação entre a teoria e a prática. Conforme pudemos identificar em suas narrativas.

Busca constante de aprofundar os conhecimentos para a relação com a prática.

L1

Desenvolver a teoria que se aprende na graduação.

L2

É uma experiência que se adquire no dia a dia...

L3

É qualificação profissional para a prática.

L4

Cursos de graduação e estudos continuados durante a execução do magistério.

L5

São as diversas visões e campos de ação que o sujeito tem para se desenvolver, são cursos desenvolvidos durante o magistério.

L6

São curso de formação pedagógica, oficinas, encontros pedagógicos

L7

É um processo que está sempre em movimento pois os professores estão sempre aprendendo novas formas de trabalhar com seus alunos

L8

São estudos voltados para a formação do dia-a-dia

L9

É um suporte teórico para que possibilite a realização do desenvolvimento profissional, é o que auxilia a prática docente

L10

É a busca pelo novo, pelo aprofundamento para desenvolver a ação na sala de aula.

L11

Pudemos perceber nas narrativas das licenciandas o entrelaçamento entre a teoria e prática, ou seja, que a concepção de práxis docente está galgada na reflexão entre a concepção teórica e a ação docente. Para Nóvoa (2009) a formação não se perfaz por acúmulo de cursos esporádicos, característicos do modelo da racionalidade técnica. Percebemos que a L6 e L7, mencionam ações pontuais como cursos porém o contexto de sua narrativa nos imbui inferir que tal concepção não é de uma ação estanque, mas sim, de processos contínuos de formação do profissional. Não que não sejam importantes, os referidos cursos realizados, uma vez que oferecem um certo conteúdo e a atenção individual é promovida por eles, mas para o Nóvoa é preciso transpor esse modelo mediante a reflexividade crítica de reconstrução advindo dos saberes da experiência. Saberes esses mencionados nas narrativas de L3, L8 e L9.

Percebemos nas ideias defendidas por Nóvoa (2009) que se faz claro o cuidado com a valorização dos saberes da experiência, os quais vão além da dimensão pedagógica e perpassam a consolidação de uma cultura de colaboração de aprendizagem mútua em que as concepções do professor emergem da relação teoria e prática, por vezes, até inconsciente, mas certamente arraigada de conhecimento técnico aperfeiçoado continuamente no exercício da profissão.

Nessa direção, recobramos o pensamento de Imbernón (2010) ao alertar sua ideia de que ao adentramos o campo das discussões sobre formação continuada, identificamos que o conhecimento instituído sobre esta, nos últimos dez anos, floresce em uma época de grandes mudanças quando as criações e produções passam a ser obsoletas e ultrapassadas, massificadas pela Era da Informação que marca a transitoriedade do conhecimento.

Quanto as concepções das licenciandas sobre a identidade formativa para a educação infantil, foi possível perceber a partir de suas narrativas e do contexto de imersão reflexiva sobre a educação infantil a partir de uma perspectiva histórica e

contemporânea, que discutir sobre a formação dos educadores na educação infantil não é uma tarefa simples. É preciso um debate cauteloso para melhor se definir as estratégias a serem trabalhadas. O desenvolvimento de habilidades cognitivas e até intuitivas para lidar com as crianças menores, envolve um jeito característico da personalidade do educador que transpõe o paradigma da racionalidade técnica na formação do professor, que interfere diretamente na escolha dos profissionais que irão trabalhar na educação infantil, além da articulação teórico metodológica, conforme evidenciado nas narrativas das discentes

Boa fundamentação teórica, prática, formação descentralizada, aliada aos saberes dos professores durante o processo de formação.

L1

Uma formação significa onde o licenciando absorva as teorias da melhor forma possível.

L2

Conhecimento sobre a legislação.

L3

Conhecer o desenvolvimento da criança e as leis que regem essa etapa da educação.

L4

Conhecimento das teorias, questões sobre a prática e constante estudo.

L5

Teoria, prática, pois lidar com a criança exige responsabilidade, dedicação, atenção e carinho.

L6

Além do curso de graduação em pedagogia é preciso estar sempre em formação, constante.

L7

Curso de graduação em Pedagogia, participação em encontros pedagógicos, cursos de capacitação e oficinas.

L8

Teoria, prática, dinâmicas e acima de tudo controle emocional.

L9

Suporte teórico relacionado ao tema, exercício acerca da prática por meio dos estágios.

L10

Fundamentos teóricos e ajuda de equipe pedagógica.

L11

Assim, a formação continuada de professores para a atuação em educação infantil deve ser fortalecida como uma política pública, com estratégias preestabelecidas de trabalho, construída coletivamente pelos sujeitos nelas envolvidas. A formação de professores não pode ser submetida a modismos para fincar seus debates e suas ações.

O ato formativo não pode se configurar em uma repetição de ideias, métodos ou metodologias, tendo em vista que processo educacional é dinâmico e está em constante transformação. E, a formação continuada dos professores de educação infantil deve seguir essa ótica.

Segundo Nóvoa (2009) o campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. Portanto, para além de modismos e jargões em ebulição em determinados contextos históricos, entendemos que a educação infantil é parte de um processo de lutas pela efetivação das políticas públicas que garantam um ensino de qualidade.

As narrativas revelam ainda que sua concepção está permeada por base legal, uma vez que estão constantemente fazendo menção à graduação. Desse modo, em consonância com a LDB 9.394 de 1996, no seu artigo 62, entende-se que a formação dos educadores da educação básica se dá nos seguintes termos:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1999).

4. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

No atual panorama da Educação Brasileira, a educação infantil ainda precisa enfrentar muitos desafios, entre eles, o de elaborar estratégias de trabalho viáveis que realmente contribuam para a formação dos educadores da área da educação infantil, o que para nós é uma tarefa árdua e de caráter coletivo, sendo essencial para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Há muita teoria e discursos sendo produzidos, muitas vezes são apenas repetições em diversos modos de linguagens, por isso é preciso fundamentar a educação em uma base fortemente prática, fincada na ação e na transformação da realidade do ambiente pedagógico, isso sem dúvida resvala na formação continuada dos professores pois, diversos desafios estão postos e precisam ser enfrentados com coragem, logo, o debate coletivo produzirá frutos para lidar com as incertezas e perplexidades que a educação enfrenta todos os dias. A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades e portanto, sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir o rumo dessa mudança, porém as narrativas nos levam a pensar sobre a formação como um processo constituinte dessa mudança, a acrescentamos ainda, as narrativas (auto)biográficas como um dispositivo que potencialmente capaz de ativar instâncias crítico reflexivas nos docentes, nos espaços de formação.

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e Educação. IN: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal, RN. EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, Salvador, v01, n.01, p.133-147, jan/abr. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010. v. 14.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. IN:

PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPURS, 2010.

NÓVOA. António. **Professores, Imagens do futuro presente**. Educa. Lisboa. 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (Orgs.). **Alteridade**: o outro como problema. Fortaleza, CE: Expressão Editora, 2011, p. 13-39.

PASSEGGI, M. da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. **O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional.** Investigacion Cualitativa, 2(1), 2017. pp. 6-26.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27, n.01, abr. 2011, p.369-386

PASSEGGI, M. C. Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT A. C.; PASSEGGI, M. C; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita.** Curitiba: CRV, 2014 p. 133-148.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ARTICULADOR DO BANQUETE FORMATIVO

Angelina Melo de Araujo Filha
Secretaria Municipal de Educação de Maceió/Universidade SEK-Santiago do Chile
angelinamaf7@gmail.com

O coordenador pedagógico-CP é ator principal para articular e liderar o processo de colaboração dentro da instituição. Ele deve agregar e congregar valores, aquilatar competências, e principalmente, desenvolver uma cultura colaborativa na instituição, sobretudo no tocante às relações interpessoais, uma vez que tem a compreensão que a gestão escolar deverá ser seu maior aliado no desenvolvimento e compreensão dessa cultura institucional.

Neste contexto o coordenador pedagógico é antes de mais nada, educador, sendo extremamente importante estar sempre alerta na integridade pedagógica, principalmente no que diz respeito aos processos de aprendizagem no interior da escola. Em concordância com o pensamento de Freire (1982), o coordenador pedagógico tem o dever de incentivar e colocar em prática a formação continuada-FC, resgatando assim a autonomia docente, sem desconsiderar a importância do trabalho coletivo.

Por ter uma visão global do ambiente escolar, além de ser responsável por tomar providências em relação aos estudantes e à formação de professores, também deve se preocupar com a sua própria formação. Nas palavras de De Rossi (2006), esse profissional esforça-se por unir, desafiar e fabricar um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, mesmo com conflitos internos, oposições e acordos. Em relação à formação do coordenador pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 em seu artigo nº 64 estipula,

> A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Diante disso, um dos papéis principais do CP é prover diretamente a construção do processo ensino aprendizagem dos docentes e de si próprio, para que o ambiente escolar se torne cada vez mais democrático e participativo, tanto na elaboração das propostas pedagógicas quanto na assistência, observância e avaliação em tudo o que acontece internamente na escola.

Desse modo, a formação continuada é um processo de extrema importância, pois tem como objetivo formar sujeitos críticos e renovadores, fazendo os professores

refletirem sobre suas práticas para que o nível de ensino se eleve, suprindo dessa forma as necessidades da comunidade em que está inserido. Sobre esse panorama, fica claro que a formação docente tem como gancho inicial a importância do coordenador pedagógico neste processo, pois:

> O coordenador subsidia e organiza a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho. O professor-coordenador favorece a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento escolar sobre o contexto em que atuam. Propõe alternativas para superar problemas e promove a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas; propicia o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas (Garrido, 2008, p.9).

Nessa premissa o CP tem a responsabilidade de trazer essas reflexões para verificar tanto o processo de ensino e aprendizagem nos espaços educativos, quanto a condição de aprendizagem dos educandos nas interações e experiências objetivas e propositivas e assim, realizar a devida orientação aos professores para que reparem as deficiências e necessidades dos estudantes, promover ações e reuniões periódicas para acompanhar de perto esse processo de aprendizagem dos estudantes e a técnica usada pelos professores. Isso posto, Orsolon (2007, p. 21-26), propõe algumas ações que tendem a favorecer o espaço escolar, que podem enriquecer a produção de saberes:

- Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar;
- Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares;
- Mediar a competência docente;
- Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente;
- Investir na formação continuada do professor na própria escola;
- Incentivar práticas curriculares inovadoras;
- Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente;
- Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola;
- Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor;
- Estabelecer parceria de trabalho com o professor;
- Propiciar situações desafiadoras para o professor.

A essência dessas ações da coordenação pedagógica está focada no trabalho docente, pois para coordenar e dirigir uma instituição de educação infantil deve se ter bem definida a concepção sobre a educação que a escola pretende adotar, tendo sempre

em mente o absoluto desenvolvimento das crianças, que são os principais beneficiados com esse trabalho em equipe. Sobre isso, Gomes (2011, p. 61) reflete: "[..] com vistas à qualificação permanente das práticas desenvolvidas pelos professores, de maneira que propiciem um desenvolvimento integral das crianças[..]".

Esse desenvolvimento integral é ratificado quando, a partir da formação continuada, verificamos que ela aprimora o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que são os CP os responsáveis por encontros e em estar atentos às tarefas desenvolvidas pelos docentes, aumentando o vínculo e a parceria em favor do melhor desempenho do processo educativo. Isto fica desvelado através do depoimento de uma CP entrevistada:

"*a formação está contribuindo significativamente através das práticas diárias com as produções; como estão vendo elas mais livres e com mais autonomia nas suas escolhas. Há sinais de que várias coisas já mudaram; estimulo com elogios sempre que possível; os registros diários são alvo de minha observação e vez por outra vou ler e fazer alguns comentários; sempre valorizando o que elas fizeram e também para ver como estou desenvolvendo minha formação; já virou um hábito e me dá retorno de como estamos passando as formações; estimulei inclusive as auxiliares a utilizarem o caderno de registro e vejo que as crianças ganham; os beneficiados são as crianças".*

A relação de cumplicidade e confiança que foi sendo enlaçada ao longo dos 4 anos de formação continuada, que teve como protagonista o CP, criou-se no interior dos Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI uma comunidade de aprendizagem que busca constantemente o aprimoramento das práticas e um desejo de pesquisa e estudo que vem paulatinamente qualificando os processos educacionais internos e, consequentemente, fortalecendo a rede de ensino de Maceió com uma educação de qualidade pedagógica reconhecida pela comunidade escolar do seu entorno. O depoimento da Professor Técnico - PF deixa evidente o crescimento dos grupos:

"*...há um entrosamento da gestão, da coordenadora, no momento do estudo, eles sentam 3 vezes na semana, mesmo com o tempo curto, mas eles sentam, e sempre tem um texto para ser lido, ... e fazem o planejamento, fazem essa discussão, então elas já estão nessa construção de fazer o projeto a partir da escuta".*

Evidenciamos, portanto, as contribuições das Gestor Escolar - GE no que se refere à necessidade de melhorias para assegurar a qualidade das formações, pois um grande dificultador para a realização das formações em núcleo, é a infraestrutura. Nesse aspecto, observamos que, muitas vezes, faz-se uso de materiais e equipamentos inadequados para a concretude das formações (cadeiras infantis, pouco material impresso para leitura, quantidade insuficiente de data show, dentre outros. Há também a definição e segurança do local da formação, pois em sua maioria os núcleos ficam sediados nas escolas e estas

estão na periferia da cidade, onde o risco de assalto e vandalismo é alto. Esta é uma questão que deve ser solucionada em um plano de ação institucional.

Outra questão de tamanha relevância sinalizada pelas GE é a necessidade de reconhecimento intelectual e financeiro às CP, visto que as mesmas exercem uma função diferenciada que exige delas leituras, pesquisas, aquisição de material didático e teórico para subsidiar qualitativamente a sua prática. E em sendo uma função de gerenciamento requer competências outras que merecem um reconhecimento institucional, dando assim visibilidade a este profissional e a esta função.

Notoriamente o coordenador pedagógico tem se apresentado como uma liderança em potencial, principalmente na condução dos processos de gerenciamento pedagógico, assim contextualiza uma das professoras entrevistadas:

"O coordenador é mediador entre o currículo e os professores. Portanto sua atuação foi fundamental para que os professores pudessem operacionalizar a proposta da rede, não como mera obrigação e sim por aceitá-la como proposta adequada a nossa realidade. "

Estudos, como os realizados por Lopes e Santos (2011), defenderam que "a construção ou o reconhecimento de sua identidade profissional é fundamental para que este profissional adquira o respeito e a aceitação de sua atuação" (p. 9). A função de coordenação pedagógica é uma conquista histórica e está relacionada à luta por uma educação pública e de qualidade conjuntamente com professores bem preparados para a concretude do processo ensino-aprendizagem, que pode ocorrer de maneira eficaz para os objetivos propostos. Acrescentaram também que,

> A valorização e o reconhecimento de seu trabalho por parte das políticas públicas, dos sistemas de ensino, dos gestores escolares, dos professores e ainda por parte de si próprios podem realmente fazer a diferença na prática pedagógica dos educadores e na construção/reafirmação da identidade profissional do Coordenador Pedagógico (2011, p.9)

Para que este processo aconteça de forma positiva será necessário que o CP assuma o papel de liderança nesta atividade, visto como uma liderança constituída, não como o centro das atenções, não como uma autoridade que deve ser obedecida, mas como uma referência que acolhe, inspira, esclarece, apoia, instiga e reflete.

Em resposta à pergunta 1 da entrevista com professores: nos últimos 5 anos o coordenador pedagógico assumiu a função de formador na instituição, como você definiria a atuação desse profissional no desenvolvimento desse papel? Obtivemos a seguinte resposta:

“ O coordenador é articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares; é formador, pois compete oferecer condições ao professor para que se inteire em sua área; é transformador, pois ajuda o professor a ser crítico, reflexivo em sua prática. Ele é mediador entre escola-professor-aluno-família. Sua função é imprescindível no contexto escolar. ”

Que coaduna com a ideia de Almeida e Placco (2011), em seu livro o Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança, quando afirma que,

> Nenhum educador vai dar conta de suas tarefas sozinho. Para realiza-las é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário. Mas, para poder contar com o apoio de um grupo desse tipo, é preciso empenhar-se em construí-lo cotidianamente: a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um, articulada, neste caso pelo coordenador pedagógico.

Dessa forma, Domingues (2009) em sua pesquisa de doutorado, realizada para verificar os desafios encontrados na formação continuada dos professores, pelos CP, identificou que as relações impostas de forma verticalizadas não promovem a autonomia intelectual e emocional dos sujeitos. Relações autoritárias de submissão e de unilateralidade para atendimento às demandas contrariam o que consideramos e acreditamos que tragam resultados positivos, pois expõem os professores a situação de submissão e não colaboram na construção de laços afetivos, nem se traduz em uma relação de confiança e participação, ferindo, portanto, os princípios democráticos, tão valorosos nas relações interpessoais.

Esse é um problema apontado por uma das coordenadoras é o modo que alguns professores encaram a importância da formação continuada, com conceitos arcaicos e enraizados, mostrando assim, outra função do coordenador, que é de direcionar os professores e fazer com que percebam o valor da FC e como isso soma no processo ensino aprendizagem.

Costa e Lima (2011) expõem o significado que tem a EI, enquanto espaço de desenvolvimento da cidadania, os gestores são componentes essenciais para proporcionar a superação dessas práticas pedagógicas tradicionais, como citado pela entrevistada. Deve-se descontruir esses conceitos e práticas, superar os obstáculos e resistências apresentadas por alguns docentes, para desenvolver habilidades e conhecimentos que fortaleçam o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, conferimos, mais uma vez, o papel mediador do coordenador e sua atuação efetiva na implantação das políticas pública, e aqui especificamente assegurando o direito de participação das famílias no universo educativo de seus filhos, assim posto nas DCNEI:

> A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem

> espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (BRASIL, 2009, p.13)

Partindo desta ideia, observamos que a resolutividade dos problemas da formação continuada, em especial na área pública, não pode ficar debitados exclusivamente às iniciativas individuais e voluntárias dos profissionais de educação, mas tem de representar uma meta clara e objetiva em um projeto escolar e institucional; uma política pública que viabilizem nível de conhecimento ideal para elevação profissional.

Nesse sentido elucidamos o propósito maior deste capítulo, que é fortalecer e dar legitimidade a identidade do CP como articulador dos processos formativos, assim torna-se necessário delinear os seus muitos desafios, definir no interior das instituições seu papel formador que acompanha os processos de aprendizagens dos estudantes, apoiar de maneira colaborativa os professores no desenvolvimento do seu trabalho, lapidando seus métodos de ensino, buscando melhores condições de trabalho e consolidando as políticas públicas de formação em serviço.

Portanto, fica claro nos diversos documentos que embasam esta pesquisa, nas entrevistas, grupos focais e escutas realizadas durante estes meses de investigação que a atuação do CP não é meramente técnica e burocrática, contudo se constitui em uma prática intelectual, complexa e conexa, que exige condições adequadas de tempo, espaço e clima organizacional para que seja possível a efetivação de suas atribuições, proporcionando momentos de encontro com os gestores, professores, educadores, família e comunidade; bem como a construção de um ambiente fomentador de uma cultura colaborativa que valorize e reconheça sobremaneira a importância da formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. (2005). Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In Almeida, L. R; Placco, V. M. N. S. (Org.) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, pp 21-46.

BRASIL. Ministério da Educação. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: MEC/SEB.

BRASIL. Ministério da Educação. (1999). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília; MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação. (2010). *Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB.

DE ROSSI,V.L.S. Coordenador Pedagógico: tecelão do projeto político-pedagógico: in: VICENTINI et al. O coordenador Pedagógico práticas, saberes e produção de conhecimento. Campinas: Gráfica FE, 2006. P. 59-72.

DOMINGUES, Isaneide. (2009). *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo. Educação: Sonho possível. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org). O Educador: Vida e Morte. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S. (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2008. p.9-16.

GOMES, Regina Gabriela. Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo. 2011, 201f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HEIDRICH, G. (2009). Os caminhos para formação de professores. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 2. Disponivel em: http://revistaescola.abril.com.br/getao-escolar-pedagogico/caminhos-formacao-professores-476133.shtml.

LOPES, J. N e SANTOS, M. I. (2011). O coordenador pedagógico e a rotina da escola: à procura de uma identidade profissional. In: *I Encontro da associação de política e administração em educação – ANPAE/AL*. Disponivel em: http://epeal2011.dmd2.webfactional.com/media/anais/369.pdf.

ORSOLON, Luzia A. M. (2007). O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: Almeida, L. R.; Placco, V. M. N (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.* São Paulo: Loyola.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa / Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer; Avante Educação e Mobilização Social. - Salvador, 2012. 92 p.: il.

SECRETARIA Municipal de Educação. (2015). *Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió*. Maceió: EDUFAL.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PROFESSORAS DIZEM E FAZEM?

Áquila Rosângela Freire Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte/PPGEd/Capes
aquilamusic2015@gmail.com

RESUMO

Dispositivos legais como a lei 11.769/2008, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil preveem o acesso das crianças de 0 a 5 anos às práticas culturais com música na escola. Diante disso, os professores desta etapa da Educação Básica se defrontam com o desafio de oportunizar as crianças pequenas, experiências e vivências musicais que superem fins conteudistas e ornamentativos. Com o intuito de analisar quais saberes e experiências balizam as práticas musicais de professoras da Educação infantil, nossa pesquisa deu voz a duas docentes de instituição díspares de Educação Infantil para compreender quais conhecimentos fundamentam suas concepções e práticas musicais. A partir das observações e das entrevistas semiestruturadas realizadas com as mesmas, concluímos que as docentes encontravam muitas dificuldades em trabalhar com a linguagem musical na Educação Infantil, posto que, durante a formação inicial não tiveram disciplina relacionada às Artes e/ou especificamente, à música. Por conseguinte, não dispunham de arcabouços teórico-práticos para subsidiar as práticas musicais que contribuísse para a formação cultural, estética e artística das crianças da Educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Educação Infantil. Concepção. Docente.

1. DÓ, RÉ, MI, FÁ E SOL: INTRODUZINDO O ASSUNTO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA FORMAÇÃO MUSICAL DOS/DAS DOCENTES DA PEQUENA E DA PEQUENÍSSIMA INFÂNCIA BRASILEIRA.

Escrever um artigo que tematiza sobre música, educação infantil e formação musical dos docentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica é refletir acerca de muitas realidades escolares das infâncias que ainda hoje são marcadas e abarcadas por defasagens, lacunas e ausências de ações, saberes e fazeres pedagógico-musicais voltados às necessidades estéticas e artísticas das crianças, conhecimentos imprescindíveis que são

muitas vezes relegados, empobrecidos e até negligenciados nos processos de ensinar e aprender na educação escolar da infância pequena.

A permanência e a persistência de práticas musicais homogeneizadas voltadas para a marcação e delimitação de tempos, espaços e papéis nas relações estabelecidas entre as crianças e docentes – a utilização de músicas para a hora da entrada, do lanche, do recreio, da saída; canções utilizadas para silenciar as crianças, para coagi-las e intimidá-las - têm como um dos epicentros, a problemática da (não)formação artístico-cultural dos docentes da Educação Infantil, me refiro especificamente, aos/às Pedagogos/as.

Paradoxalmente, é quase certo afirmar que a vasta maioria dos professores e professoras de crianças pequenas e bem pequenas assumem e reconhecem a música como importante conhecimento artístico a ser trabalhado nas escolas de Educação Infantil para a formação integral das crianças (BARBOSA, 2011). Não obstante ao reconhecimento da imprescindibilidade da música, além da circunscrição desta prática cultural no currículo, em documentos e nas legislações oficiais da Educação Infantil, enquanto componente curricular obrigatório e conhecimento artístico que deve ser oportunizado para os pequenos, coexistem de igual modo, disparidades entre o que se defende/acredita e o que se materializa, resultando, desta forma, no empobrecimento de práticas e ações educativo-musicais, conforme mencionei anteriormente; ou seja, ao mesmo tempo em que discursos e legislações demonstram entendimentos e concepções musicais voltadas às necessidades do desenvolvimento estético-cultural das crianças, não vemos, na prática, a música sendo efetivada como prática artístico-cultural significativa e emancipatória.

Beyer (1999) me faz refletir que, apesar do Brasil ser mundialmente conhecido como um país musical e reconhecido pela criatividade, multiplicidade e riqueza sonoro-musical constitutiva de cada região brasileira, as práticas pedagógico-musicais de muitas creches e pré-escolas do país, não possuem a mesma “fama”, a mesma plausibilidade.

Diante disso, buscando primeiramente compreender nos documentos oficiais o que se espera dos profissionais que atuam na docência da educação de crianças de 0 a 5 anos, no que concerne aos conhecimentos e/ou áreas a serem contempladas em seu fazer docente, verifiquei nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) no inciso VI, do parágrafo único, do artigo 5°, que:

> Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
> [...]
>
> VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006, p.2) **[grifo meu]**

Para tanto, as DCN para o curso de Pedagogia asseguram na alínea "i", do inciso I, do artigo 6°, que na estrutura curricular do curso de Pedagogia, estará incluso o conteúdo Artes:

> Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:
>
> I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:
>
> [...]
>
> i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, **Artes**, Educação Física (BRASIL, 2006, p.3) **[grifo meu]**

Conforme se observa nos dois trechos dos artigos das DCN para o curso de Pedagogia citados acima, a expressão "Artes" figura no sentido global, isto é, as linguagens artísticas como a música, o teatro, a dança e as artes visuais, não são abordadas em sua especificidade; ficando, desta forma, a cargo de cada curso a decisão de como trabalhar – e até quais – dimensões das linguagens artísticas abordar. De acordo com Barbosa (2011, p.59-60) e Penna (2015) a expressão "Artes" presentificada no documento, é insuficiente, pois traz indefinições e ambiguidades nas interpretações, necessitando, portanto, ser mais precisada, definida. Sobre essa questão, faz-se necessário tecer breves comentários concernentes aos resultados que essas indefinições e ambiguidades advindas da expressão "Artes", presentes no documento supracitado, têm trazido para os cursos de formação inicial dos professores generalistas, no caso, os cursos de Pedagogia. Sobre esse assunto, Figueiredo (2004) ao discutir e analisar a formação musical dos professores generalistas, tendo por *lócus*, os cursos de Pedagogia das universidades brasileiras constatou, ao averiguar as grades curriculares dos cursos e os quadros gerais de docentes

universitários lecionadores das disciplinas Artes[8], uma escassez - frágeis propostas relacionadas à linguagem musical na formação dos acadêmicos - e, até em algumas instituições, a completa ausência de propostas pedagógicas com música nas disciplinas voltadas às Artes. Além disso, a pesquisa demonstrou que ainda predomina entre muitos docentes universitários que lecionam Artes, a concepção de música como privilégio daqueles que dispõe de dons e/ou de talentos e, que, por isso, por se sentirem inaptos em trabalharem com conhecimentos e práticas pedagógico-musicais nas disciplinas, demonstram mais interesse em trabalhar abordar os conhecimentos referentes às artes visuais[9] (p.60).

Deste modo, entendo que essa maneira indefinida de organizar, estruturar e de incluir as Artes – sem especificá-las – nos currículos dos cursos de Pedagogia do Brasil, e consequentemente, traz resultados funestos para a formação musical dos pedagogos e das pedagogas, como: desmotivação, despreparo e a perpetuação de entendimentos equivocados sobre a música, culminando no empobrecimento e/ou na ausência de práticas pedagógico-musicais enriquecedoras; isto é, prejudicando os sujeitos escolares – crianças e docentes – que acabam sendo privados de conhecimentos sonoro-culturais diversificados e extremamente ricos.

No que concerne aos documentos legais voltados às proposições didáticas e a organização e estruturação curricular da/e para a Educação Infantil, destaco primeiramente o que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil vol.3 (BRASIL, 1998) expressam em suas orientações no trabalho docente com a música. De acordo com o referido documento, é necessário que o professor da Educação Infantil, crie/elabore práticas musicais que desenvolva nas crianças pequenas, a capacidade de "ouvir, perceber, discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais", além de "**perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais**" (p.55) [grifo meu].

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.25-26), lê-se que:

> As práticas pedagógicas da Educação infantil devem garantir experiências que:

8

9

> Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e **musical**."
>
> [...]
>
> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de **música**, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura." (BRASIL, 2009, p.25-26)

Não obstante às propostas pedagógico-musicais ricas e repletas de detalhes, como algumas que aqui foram descritas e prescritas pelo o RCNEI vol.3 (BRASIL, 1998), e as experiências musicais que devem ser asseguradas para o "domínio progressivo dos gêneros e formas de expressão musical" (p.25) asseverada pelas DCNEI (BRASIL, 2009), resta perguntar: como favorecer tal desenvolvimento e experiências musicais para/nas crianças, se a maioria esmagadora dos professores desta etapa da educação básica não dispõe de preparo correspondente ao que se exige deles?

Diante disso, averiguei em duas instituições de Educação Infantil díspares – uma escola particular confessional e um centro municipal – do Município de Corumbá-MS, como eram as práticas pedagógico-musicais de duas professoras da pré-escola, bem como apreendi e analisei as concepções das docentes sobre música na Educação Infantil. A pesquisa empírica que teve duração de três meses, com observações semiparticipativas das rotinas matutinas e vespertinas das salas pesquisadas e, posteriormente, a realização de entrevistas semiestruturadas com as duas profissionais em horários em que ambas estavam fora de sala, me permitiu construir e analisar dados importantes sobre as alegrias, as angustias, as duvidas e as muitas inseguranças em trabalhar com a música na Educação Infantil. Tais aspectos constam na segunda seção onde trago excertos das falas das profissionais, bem como, de alguns registros do meu diário de campo sobre as observações realizadas acerca das práticas musicais das docentes na rotina da Pré-escola.

2. SONS, RITMOS, MELODIAS E AÇÃO! : REGISTROS DE CENAS DE PRÁTICAS MUSICAIS NA ROTINA DA INFÂNCIA PRÉ-ESCOLAR E DE FALAS DE PROFESSORAS ACERCA DA MÚSICA NA ESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Nesta seção, primeiramente apresento uma pequena síntese da análise dos contextos observados das práticas musicais das duas professoras das instituições de Educação Infantil, pesquisadas[10]. E, posteriormente, trago alguns excertos das respostas dos diálogos estabelecidos com as professoras das salas de aula em que desenvolvemos as observações com a finalidade de verificarmos o que pensam, o que sabem e como desenvolvem a música em suas práticas pedagógicas.

Observei que no CMEI NOTA SOL, há práticas pedagógicas com música. Porém, de forma incipiente e tendenciosa. Percebi fortemente o cunho religioso e doutrinador nas práticas musicais, desde a entrada até o término do recreio, para "acalmar" os alunos na volta às suas salas. Neste contexto, a música "infantil" é um recurso pedagógico para atrair a atenção dos alunos a fim de, "refinar", "pacificar", "estabelecer padrões de comportamento" e polir as crianças, para que as mesmas venham a apreender os "bons costumes e a religião cristã", semelhantemente aos métodos que os jesuítas empregavam na catequização dos índios no período colonial (1549–1760), ou seja, o uso da música como "instrumento para outros fins e não como atividade em si mesma" (BIASOLI, 1999, p.48-9). Nessa situação, posso dizer que a música religiosa na instituição tem caráter funcional e não devocional.

A maior preocupação que percebi com relação às práticas musicais foi no sentido de utilizá-las nas datas comemorativas, como a Semana do Folclore; Dia da Independência etc. A forma como a música existe na escola só me fez lembrar o que diz Saviani (2000, p.2): "o que se constata é que, de semana em semana, de comemoração em comemoração, a verdade é que a escola perdeu de vista a sua atividade nuclear que é de propiciar aos alunos a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado."

Diante disso, as observações me permitiram constatar que as práticas musicais da docente acabam sendo deficientes, resultando, desta forma, na ausência do favorecimento da música na sala de aula. Há uma carência de um "trabalho pedagógico-musical em que a música seja entendida como um processo contínuo de construção que envolve o perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir" (BRITO, 2003, p.46).

[10] Para preservar a identidade das duas profissionais e das duas instituições pesquisadas, dei nomes fictícios. À professora do CMEI NOTA SOL, dei o codinome Bethânia; à segunda, da Escola Confessional Melodias Angelicais, chamei de Rita Lee.

No tocante às respostas apresentadas pela professora Bethânia do CMEI NOTA SOL, a mesma reconhece que, "trabalhar a música na Educação Infantil é algo complexo" (RIBEIRO, 2014, p.45), preferindo desta forma, trabalhar com literatura e pintura. Admite também que, em sua formação acadêmica, quando fez o curso de Pedagogia, não foi oferecida nenhuma disciplina que orientasse sobre a linguagem musical na formação da criança e no contexto escolar. Também pontua "a necessidade de haver nas escolas um docente especialista em música para trabalhar com os alunos, a musicalização" (idem, 2014, p.45).

Já na Escola Confessional "Melodias Angelicais", A música cristã é utilizada em vários momentos, tais como: apresentações teatrais, cultos, apresentações externas (datas comemorativas) e nos programas sociais da igreja, como "Quebrando o Silêncio", "Impacto Esperança", "Respire Livre" [11]. São estratégias que a escola usa no intuito de chamar a atenção das crianças e prepará-las para um envolvimento maior na religião no futuro próximo. Um investimento feito durante todo o período escolar. Tais características me faz reportar às ações dos jesuítas que, para promover a religião cristã no meio indígena, os mesmos usavam como recursos: teatro, dança, música para atrair a atenção dos pequenos índios, negros e escravos, e, por fim, catequizá-los (BIASOLI, 1999, p.48).

Por isso observei que, na maioria dos momentos em que estivemos na escola, o ambiente da Pré-escola era permeado de músicas infantis na devocional, na oração, no lanche, no coral e na saída. Porém, não posso deixar de comentar que apesar do forte cunho doutrinário existente na instituição, a professora regente, da sala de aula que fez parte da pesquisa empírica, tinha a preocupação também de fazer um trabalho diferenciado de música com seus alunos, quando explorava o ritmo, o compasso, o timbre, o tom, a melodia, a musicalidade e a harmonia em contexto de brincadeiras de rodas.

[11] Os programas sociais mencionados fazem parte de uma Igreja Cristã à qual a escola confessional está convencionada. O programa "Quebrando o silêncio" tem por objetivo conscientizar a população em geral e, em particular as crianças, mulheres e idosos sobre a importância de pôr um basta à violência, mediante o ensino de regras simples e eficazes de prevenção ao abuso. O "Respire Livre" é um programa que tem por objetivo conscientizar as pessoas sobre os malefícios do fumo e ajudar àquelas pessoas que são dependentes do cigarro. O mesmo foi formulado numa colaboração entre a Comissão Internacional para a Prevenção do Alcoolismo e Dependência de Drogas e Universidade Loma Linda, da Igreja. Por fim, o projeto "Impacto Esperança" tem o objetivo de levar a mensagem do evangelho a todos, mediante a distribuição gratuita de literatura cristã. Essa proposta consiste em levar mensagens de esperança e fé às famílias que estão imersas em problemas sociais como traumas, separações e crises sociais.

Outro dado que considero relevante mencionar é que a maioria das crianças da sala de aula observada participava avidamente das aulas de música, principalmente quando eram convidadas a solar alguma música, a cantar, gesticular, movimentar o corpo todo. Ou seja, quando havia liberdade para se expressar. E quando tudo isso era permitido, as crianças revelavam suas potencialidades musicais.

Como destaca Rosa (1990), a presença da música com qualidade é vital na escola, pois é ela que permite que a criança vivencie com mais autencidade a sua infância, por meio do canto, dos movimentos ritmados, da improvisação e da dança. E a música atrelada à brincadeira permite que a criança improvise, invente, cantarole e dance.

Analisando as respostas da professora Rita Lee nas entrevistas, constatei que ela possui um conhecimento mais aprofundado a sobre a música em relação à professora Bethânia. Pois conforme ela ressaltou: "nós valorizamos muito a musicalização na Educação Infantil. E justamente por isso, participo, anualmente, do curso de capacitação que fala sobre a musicalização, tanto na Educação Infantil quando no Ensino Fundamental[12]", pois entende que a música é imprescindível para "o desenvolvimento deles [das crianças], tanto no aspecto do pedagógico, como no plano da cultura; por trabalhar a pluralidade musical com eles e o dia-a-dia mesmo, tento mostrar o quanto a música se faz presente em nossas vidas" (RIBEIRO, 2014, p.67).

Assim sendo, percebi durante as observações realizadas em suas aulas, que a música está presente nas suas aulas, no seu planejamento e em suas práticas pedagógicas. A docente compreende a importância da existência da música na Pré-escola e suas implicações para a formação das crianças e no processo ensino-aprendizagem.

A docente deixou claro que, para ela, "a música deve ir além dos momentos recreativos e datas comemorativas vivenciadas na escola" (RIBEIRO, 2014). A mesma costuma confeccionar, juntamente com os alunos, instrumentos musicais como chocalho, pandeiro, para que nas brincadeiras, o vínculo das crianças com a música seja fortalecido. Em uma de suas respostas, a professora ressaltou "a parcela de contribuição e

[12] De seis em seis meses, de acordo com ela, os docentes viajam para a capital para participar de cursos de capacitação. Um dos temas que foi bastante discutido, no último curso que os docentes participaram foi a musicalização infantil. A escola, segundo ela, também oferece material didático "Musicando", para auxiliar a professora nas aulas de música e permitir que os alunos façam experiências com os pais em casa, como confecção de instrumentos musicais, exercícios que envolvem a altura, o timbre e o som. O objetivo é envolver os alunos com a música e a prepará-los para que, posteriormente, estes possam escolher um instrumento ou participar do coral da instituição.

responsabilidade que a instituição tem com os professores, para que estes tenham condições de desenvolver práticas pedagógicas criativas" (RIBEIRO, 2014, p.68).

Desta forma, analisei que o trabalho musical desenvolvido por esta professora, na medida do possível, mesmo com forte influência doutrinadora, religiosa e de formação de hábitos, alcança requisitos de uma satisfatória atuação musical do educador no ambiente infantil.

3. LÁ, SI. DÓ, RÉ, MI...: ALGUMAS NOTAS PARA FINALIZAR E OUTRAS PARA CONTINUAR A CANÇÃO DA REFLEXÃO.

Percebo que ainda há uma longa semeadura, e que ainda não posso ver muitos frutos. Há muito para fazer. Mas é necessário tecer algumas considerações para finalizar o trabalho. A pesquisa realizada representou um começo; é o arado, é a preparação do terreno para a fertilização de questionamentos para o nascimento e crescimento de provocações nos profissionais da Educação Infantil, acadêmicos, professores e cursos de formação de professor, para que resultem na implantação de práticas musicais efetivas na Educação Infantil em Corumbá (MS).

Muitas vezes o não envolvimento com a música ou práticas incipientes e/ou equivocadas se dá pelas lacunas trazidas pelo profissional nos cursos de formação inicial que não fornecem subsídio para trabalhar e ofertar a musicalização infantil satisfatória, linguagem esta que é uma necessidade vital na vida e formação da criança, assim como o brincar.

Defendo o pressuposto de que a escola deve ser um ambiente oportunizador de descobertas na iniciação musical, pois, embora as crianças sejam seres curiosos por natureza, a escola necessita conduzi-los em suas descobertas musicais, conduzi-los às experiências em suas totalidades. Porém, é preciso que primeiramente os profissionais da Educação entendam o real sentido da música em suas vidas e em suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS:

BEYER, Esther. **Ideias em educação musical**. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998. (v. 1,Introdução e v. 3, capítulo Música, p. 43-82)

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução no 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Legislação e Normas. Lei Federal nº. 11.769, de 13 de julho de 2008. Modifica a redação das disposições que tratam do ensino da arte na Educação Infantil e dá outras providências. Portal do Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l12287.pdf> Acesso em 10 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Legislação e Normas. Lei Federal nº. 12.287, de 13 de julho de 2010. Modifica a redação das disposições que tratam do ensino da arte na Educação Infantil e dá outras providências. Portal do Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l12287.pdf> Acesso em 10 mai. 2014.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte:** do ensaio... à encenação. Campinas: Papirus, 1999. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. p. 41-81.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral do indivíduo. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

PENNA, M.; ALVES, E. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, M. (Coord.). **É este o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA/PPGE, 2001. p. 57-80.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SAVIANI, D. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista HISTEDBR On-line**, n.1, 2000.

RIBEIRO, Á. R. F. **A escola, a música e a criança**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá- MS, 2014.

ROSA, N. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

HISTÓRIAS DE VIDA: TECENDO COMPREENSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Miryan Aparecida Nascimento Souza
Universidade Federal de Campina Grande/UFCG
Email: miryan.13@hotmail.com

Zildene Francisca Pereira
Universidade Federal de Campina Grande/UFCG
Email: denafran@yahoo.com.br

RESUMO

Discutimos, neste texto, a formação de professores da Educação Infantil, a partir de suas histórias de vida, considerando seu contexto social, as experiências vivenciadas na infância, as influências para a escolha da profissão docente, bem como a existência de docentes marcantes durante sua trajetória estudantil, a partir de autores renomados na discussão da formação de professores. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, contendo cinco questões, que nos possibilitaram o acesso a informações subjetivas da profissional entrevistada, viabilizando o contato com as problemáticas enfrentadas em uma creche no município de Cajazeiras/PB. Dialogamos e ampliamos o conceito sobre as infâncias, considerando o aprofundamento acerca da relação ensino-aprendizagem, emoções e relação de pertencimento à profissão. Concluímos que a compreensão de que somos constituídos de histórias, em diferentes espaços formativos, é que compreendemos que a trajetória na formação de professores ocorre na medida em que nos apropriamos do conhecimento sobre as infâncias, mediando com nossas histórias de vida nos locais onde fazemos parte, diretamente, para que possamos exercer a docência pautada no entendimento de que nos constituímos professores diuturnamente.

Palavras-chave: Formação docente; Infâncias; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A partir das leituras e discussões realizadas na disciplina de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II[13], foi possível a realização de um estudo perscrutado no que concerne à formação de profissionais da Educação Infantil. A partir das discussões de textos, apresentação de seminários e discussões em sala, suscitou-se a possibilidade de realizarmos uma pesquisa com professores da Educação Infantil em diferentes municípios

[13] A disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II, seis créditos, 90h/a. Foi ministrada pela Professora Zildene Francisca Pereira no curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Campus Cajazeiras/PB.

da Paraíba e Ceará e escolhemos especificamente, o município de Cajazeiras/PB, para realizarmos uma entrevista semiestuturada. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar a formação de professores da Educação Infantil, identificando problemáticas que permeiam as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem e a relação da formação docente com as histórias de vida das professoras.

No Brasil a formação de professores na Educação Infantil é um demasiado desafio, pois envolve diversas dimensões, seja a construção social que interfere na identidade do professor, que ao longo da história foi descaracterizado enquanto profissional, quando era concebida a tarefa de educar a pessoas sem instrução, alguém próximo da família, com o famoso jargão *fulano tem jeito com criança dá certinho para ser professor(a)*, desvalorizando, deste modo, a necessidade de uma formação específica.

Podemos, nessa reflexão inicial, apresentar um dos primeiros registros de como era a formação de professores, durante o período colonial, considerando que, ainda, não se tratava propriamente de uma formação, mas de uma exigência didática conforme afirma Saviani (2009, p. 144) quando diz que:

> É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Neste sentido, a formação de professores teve inúmeros avanços; se neste período colonial não existia a preocupação com a formação, o foco eram os métodos utilizados. Com o passar do tempo a criação dos institutos de educação no Brasil possibilitou avanços significativos, porém ainda enfrentamos dificuldades quanto à formação nos cursos de Pedagogia. Em muitos casos, já se desmistificou que para exercer essa profissão não é uma questão de dom, mas para educar é preciso comprometimento, intencionalidades, responsabilidades e ética. De acordo com Gatti (2010, p. 1356-1357):

> No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o "ensino secundário" (formação que veio a denominar-se popularmente "3 + 1"). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas

> em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente.

As questões que Gatti (2010) aponta são relevantes, principalmente considerando os avanços na formação para atuação na Educação Infantil, porém é preciso lutar pela manutenção do que já se tem posto e o que pode ser incorporado.

Posteriormente no que concerne aos profissionais da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) no seu Artigo 62, no que se refere à formação necessária para a educação básica assevera que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Quando trazemos a obrigatoriedade da formação acadêmica nas universidades é importante atentar para o que Gatti (2010) vem discutindo em seus trabalhos. A partir das reflexões suscitadas como: se essa formação está sendo desenvolvida nas universidades, se os cursos vêm atendendo as demandas e se os formatos de avaliação são suficientes para tornar aptos os profissionais.

DIÁLOGO ACERCA DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA INFÂNCIA E SEU REFLEXO NA PROFISSÃO DOCENTE

Na busca por um (a) professor (a) que se disponibilizasse como colaborador (a) da pesquisa, encontramos Maria, nome fictício, educadora atuante na Educação Infantil. Trabalha em uma creche da cidade de Cajazeiras-PB. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB e especialista em Metodologia do Ensino. A

referida professora é reconhecida na região por ser uma doscente referência nas práticas inovadoras e a mesma é atuante na área há vinte anos.

Ao iniciarmos a entrevista observamos que a professora Maria estava meio apreensiva, não sabemos se o que a deixou tensa era a existência do gravador, ou o medo de falar sobre os questionamentos. Ao ser questionado sobre como foi a sua experiência na Educação Infantil quando criança, a mesma respondeu o seguinte:

> Primeiro eu adoro a educação infantil, é a base de tudo, a criança ela começa na educação Infantil, é a porta para a sociedade, a criança é preparada não só no cognitivo, mas no sócio emocional [...] é toda uma preparação, então a educação Infantil você tem que tá muito bem preparado para você dar essa assistência à criança [...] (PROFESSORA MARIA, 2017).

Quando a Professora Maria traz a importância de entender a criança com relação ao aspecto emocional e não apenas ao aspecto cognitivo, essa sua fala nos remete a teoria walloniana, ou seja, quando entendemos que a criança ao nascer está imersa em uma relação com o meio em que faz parte, inicialmente é afetiva e aos poucos vai sendo inserida as questões cognitivas à medida que ela se desenvolve. Deste modo, percebendo a criança na sua integralidade, singularidade em contato com as relações, seja na escola, com a família, entre outras. De acordo com Nascimento (2004, p. 49):

> [...] para Wallon o desenvolvimento não começa cognitivamente: a atividade da criança está primeiramente voltada para a sensibilidade interna (visceral e afetiva), que abrange o primeiro ano de vida. A afetividade, na teoria, vai designar os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção (Dantas, 1990). A essa sensibilidade, posteriormente, vai se acrescentar a sensibilidade externa (elementos do mundo exterior), caracterizando, então, o aspecto cognitivo do desenvolvimento.

Partindo do princípio de que as crianças nos primeiros anos de vida estão voltadas para a sensibilidade interna, é importante que o educador (a) tenha a preocupação de desenvolver atividades voltadas para essa sensibilidade, pois desde os primeiros minutos de vida são demonstrados diferentes emoções, a exemplo, o ato de chorar é uma maneira de demonstrar algo que pode ser por fome, sede, cansaço ou desconforto de diversas ordens e, o adulto dará seu entendimento inicial acerca dessas manifestações.

Desta maneira, às emoções estão intimamente ligadas ao movimento interior em contato com o mundo externo, que colabora com as variações e consequentemente com o desenvolvimento da criança.

São oferecidos às crianças em sala de aula, estímulos que em sua maioria levam em consideração apenas questões cognitivas, entendendo como se fosse algo separado das emoções, a exemplo, é comum às crianças terem suas vidas preenchidas por muitos brinquedos. Uma escola de Educação Infantil que esteja pautada em alfabetizar, quando na realidade a criança não sabe, ainda, explorar os diferentes materiais acaba sendo retirado dela a oportunidade de observar o mundo que a rodeia, pois se introjeta a obrigatoriedade de aprender as letras, os números, entres outros, sem estimular o sentir e a percepção de mundo.

Vale salientar que é na escola que as crianças têm a oportunidade de ter acesso a um conhecimento mais elaborado, o que acaba de ser afirmado não é que não seja importante o incentivo da escrita, ou a decodificação, mas esse conhecimento não deve ser realizado prematuramente.

Outro aspecto que podemos destacar é com relação à utilização de brinquedos em excesso, pois existe uma compreensão errônea de que os brinquedos fazem a diferença no desenvolvimento da criança, mas podemos afirmar que o que faz a diferença é a mediação que as crianças recebem, pois não importa se ela não possui os brinquedos mais elaborados, é preciso motivar a criação da imaginação e uma maneira de investir na criatividade é criar o brinquedo, a brincadeira e as diferentes situações de aprendizagens e socialização.

Faz-se necessário que se possa romper com a ideia de que em tal idade, cada criança tem que aprender determinada situação escolarizada, porque quando acontece de algumas crianças não atenderem a tal requisito, o problema passa a ser considerado especificamente da criança, tendo-a como alguém inapta ou com alguns distúrbios de aprendizagem.

É imprescindível que possamos enxergar as diferentes posturas assumidas em sala de aula, para pensarmos enquanto família e educadores se colaboraram com a formação das crianças e se antes de ensinar a decodificar as palavras, a criança é capaz de se perceber no mundo, elaborar compreensões diferenciadas e criar relações de empatia

com o outro, pois essa reflexão está intimamente ligada à discussão da afetividade em sala de aula, a partir da consideração do desenvolvimento integral.

É nesta perspectiva que é fundamental que o professor tenha comprometimento com a formação da criança, para que ele tenha condições de repensar sua prática docente e porque assume uma determinada postura em sala de aula e não outra no processo de ensino-aprendizagem. Para isso faz-se necessário que o professor entenda os diferentes significados da infância, especificamente considerando suas vivências/experiências enquanto aluno e, posteriormente enquanto professor.

Outro momento que podemos refletir é no sentido da compreensão das emoções na relação professor aluno, quando o educando começa a exibir um comportamento agressivo, impulsivo ou até mesmo muito silencioso. Na contemporaneidade se tornou comum diagnosticar a criança com hiperatividade, síndromes diversas e várias são os diagnósticos, principalmente sem considerar a criança em sua integralidade. Muitas vezes, elas estão passando, apenas, por dificuldades em casa, sem ter necessariamente que estar relacionado a algum distúrbio psicológico.

É comum, algumas crianças sentirem maiores dificuldades para se expressar em sala de aula e acabam demonstrando de forma agressiva ou então silenciam o que sentem, em alguns casos, até para chamar a atenção do professor ou dos familiares.

Sabemos que existem casos que tem um diagnóstico de uma síndrome, porém é necessário ficarmos atentos para a importância de ser acompanhado antes de rotular determinada criança, pois é de suma importância à aproximação do educador para com o educando, porque em alguns casos são apenas emoções diferenciadas que poderão ser solucionadas através de um diálogo. Assim, "[...] quanto mais elaborada a emoção, melhor fluirá a razão" (NASCIMENTO, 2004, p. 02).

Podemos afirmar, mediante as leituras realizadas, que são inúmeras as concepções de infância, oportunizadas por estudiosos da área em diferentes perspectivas, mas afinal o que é infância? Jorge Larrosa descreve o 'enigma da infância' quando diz: "As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua" (LARROSA, 1998, p. 229). Neste sentido, o autor constrói uma discussão no que concerne a infância, atentando ao fato de que muito se fala sobre infância, se estuda, comprova, contesta as práticas e as instituições desenvolvem pesquisas, o mercado produz coisas que dizem ser para crianças e deste modo acabamos

certos de que a infância já é compreendida, porém a busca por reflexões e ressignificação do conceito é um processo em constante inacabamento.

Para pensarmos a infância traremos, também, o entendimento da professora Maria, a partir das suas recordações e de como é percebida essa fase da vida a partir de um olhar voltado para suas experiências/vivências. Dessa forma, de acordo com sua fala

> A infância foi boa demais, muito boa, a Educação Infantil é engraçada, eu lembro da minha educação infantil foi numa escolinha pequenininha, né? Era uma casa, na verdade, era uma casa que tinha duas professoras que ensinavam nessa casa, então assim minha infância foi muito bem vivida, brinquei bastante, aproveitei a fase da infância, tanto que nos meus filhos eu procurei fazer isso também para eles viverem a infância que é a fase crucial é a fase principal de uma criança (PROFESSORA MARIA, 2017).

Podemos afirmar que a infância não é uma fase pronta e acabada, porque cada pessoa tem uma experiência diferente e para Maria foi muito boa às experiências que ela vivenciou. Partindo do princípio que somos diferentes e não existe um modelo ideal de infância a ser seguido, é comum relatos de que a infância, é o momento de brincar e, é um momento em que tem que ser levado em consideração o meio social que a criança está inserida. Podemos dizer que as experiências vivenciadas na infância, podem ser determinantes na escolha da profissão como trás a fala da professora Maria, quando perguntamos o que a levou a escolher a profissão docente.

> Amor mesmo... engraçado! Desde criança que eu brincava dando aula e eu achei que isso ia mudar aquela brincadeira que você coloca as bonecas sentada de frente pra você dar aula, e eu era aquela professora que as bonecas podiam nem se mexer, mas era eu lá reclamando e eu sempre gostei é engraçado e quando eu comecei a estudar eu fiquei na dúvida entre Serviço social e a Pedagogia, fiquei, aí a Pedagogia falou mais alto porque eu queria mesmo dar aula e quando eu terminei a Pedagogia que eu me especializei em metodologia do Ensino quando eu já tava dando aula, né? E quando eu comecei a dar aula eu sempre ia pro lado da Educação Infantil voltado, dava aula no fundamental, mas a paixão era ali só puxando para o Infantil [...] (PROFESSORA MARIA, 2017).

O registro desta fala trás indícios de uma concepção tradicional, no que tange ao modelo que talvez vigorasse quando Maria era criança e queria ser professora. Ao brincar com as bonecas, seu imaginário, trazia a figura de uma professora que não admitia a inquietude do seu educando, que as crianças tinham que se comportar silenciosamente para não tirar a ordem da sala de aula. Conforme o relato expressa o tamanho da

responsabilidade que os educadores - em especial da educação infantil - possui no ato de ministrar aulas às crianças, porém esse ‘simples’ ato que historicamente foi e é, ainda hoje, minimizado, é complexo porque o educador se encontra com o poder de possibilitar um avanço ou retrocessos na vida das crianças. Estas, por sua vez, são observadoras e com habilidades para reproduzir as ações dos adultos.

Um reflexo do quanto à infância nos marca é quando a professora Maria é questionada se gostava de ir para a escola e esta fala sobre a relação entre ela e os seus professores na Educação Infantil e compara com as relações atuais. Assim nos diz:

> Sempre gostei da escola nunca dei trabalho nenhum para ir pra escola e assim minha relação sempre foi muito boa com os professores e principalmente na fase da minha infância, me relacionava bem sempre via hoje eu sinto falta, uma falta porque sempre teve aquele respeito hoje em dia eu falo muito sobre isso, a gente tinha aquele respeito o professor era visto como aquela pessoa muito importante, hoje eu sinto falta disso, porque assim tá ficando aquela coisa um pouco distante professor aluno, antes não era mais um respeito era uma atenção eu lembro que você tinha o professor como uma pessoa ali da família a gente amava tinha um respeito por ele era diferente de hoje [...] não sei o porque isso tá acontecendo mas é a realidade (PROFESSORA MARIA, 2017)

Maria se reconhece como uma boa educanda na sua infância, e sente falta da relação de respeito que existia no seu tempo. É interessante observar o respeito ao qual ela se refere se seria um respeito profissional, que se confunde ao ser comparado o professor (a), a alguém da família, neste sentido, o que poderia estar acontecendo, para tantas mudanças conforme Maria indaga. Supomos que, hoje, os educadores de certo modo criam expectativas e modelos de educandos, no qual não cabem na diversidade e singularidade que os educandos possuem. De acordo com Larrosa (1998, p. 234).

> [...] uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos dentro de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início. Não é o momento em que colocamos a criança numa relação de continuidade conosco e com nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início. Por isso, o nascimento não é um momento que se possa situar numa cronologia, mas aquilo que interrompe toda cronologia.

Talvez seja por isso que se torna tão difícil à tarefa de educar, pois para ser um professor da Educação Infantil ou de qualquer outro nível, não é um dom, mas uma ação profissional com intencionalidades e desafiadora, pois para educar crianças é preciso se reeducar, renascer no ato de educar, estar pronto para aprender, e reelaborar o que já se encontra estático. É preciso abandonar práticas repressoras, entender o processo de ensino e aprendizagem como um processo de partilha do conhecimento, na qual o educador esteja ciente de que não é o único detentor do saber e que o educando possui um conhecimento que deve ser reconhecido, ou seja, é preciso compreender e executar as questões colocadas por Freire (2015, p. 95-96) quando afirma:

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas.

Um educador consciente do que Freire (2015) afirma, mesmo que tenha sido alvo de uma educação unilateral, encontra subsídios para modificar as posturas perante o educando, ressignificando sua a identidade docente e se percebendo como sujeito de um processo de constante inacabamento.

CONSIDERAÇÕES

As discussões que foram realizadas, neste artigo são frutos da construção de conhecimentos acerca da formação de professores da educação infantil e o que mais nos instigou trabalhar com o tema é que enquanto professores é importante que estejamos inteirados da história que constitui a profissão. Outro desafio foi investigar, realizar leituras sobre o tema e a cada texto ou obra lida novas discussões surgiam nos possibilitando um entrelaçamento de compreensões acerca da formação docente e do entendimento da relação entre as diferentes vivências na infância e sua relação com a docência.

Desse modo, vimos que nossas experiências, nas diferentes infâncias vivenciadas, nos possibilitam assumir uma postura em sala de aula que poderão ser favorecedoras do processo ensino-aprendizagem ou até mesmo que dificultam o desenvolvimento infantil, pois a docência é permeada por intencionalidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial 23 dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 11/04/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **A criança concreta, completa e contextualizada**: a psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, K (Org.). Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

“SOB A PELE DO CHÃO....” INFÂNCIA E IMAGENS... UMA PESQUISA

Gilda Ramalho de Carvalho
Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura
gildapedagogia2014@gmail.com
Bianca Santos Chisté
Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura
bianca@unir.br

> *As Nações já tinham casa, máquina de fazer pano, de fazer enxada, fuzil etc. Foi uma criançada mexeu na tampa do vento Isso que destelhou as Nações.*[14]

E parece que é algo assim... O mundo está ai, arrumado, constituído, com seu modo de ser, de existir, sua disposição, seu espaço, seu tempo... e então vai lá uma criança mexe com toda essa “arrumação” e tira do lugar, interroga, contesta esse mundo, esse modo unívoco de pensar, constituir, dispor o mundo, esse modo unívoco de ser no mundo, reduzido, limitado, dualista de pensar e estar no mundo. Então parece que com crianças, ou dizendo de modo mais amplo com infâncias, podemos tirar a tampa, destelhar as nações, destelhar o mundo. Destelhar – tirar a telha, tirar o que nos assegura, tirar do lugar seguro, abrir-se ao novo.

É assim, que as crianças de 03 a 05 anos, de uma instituição Municipal de Educação Infantil, em Rolim de Moura, Rondônia, se apresentam a nós, no âmbito de uma pesquisa desenvolvida junto ao PIBIC[15]. Nesta pesquisa assumimos a produção de imagens como potência criadora e criativa, imagens produzidas por crianças sem orientação e interferência dos adultos, que singularizam as experimentações infantis, em uma pesquisa como *experiência* (LEITE, 2011). Partindo de autores Deleuze e Guattari (1998), Agamben (2005), Kohan (2005, 2007), Schérer (2009), Rancière (2012) entre outros, e das imagens produzidas pelas crianças procuramos pensar sobre práticas d*a* e *na* educação infantil.

As produções imagéticas das crianças nos levam a pensar a infância que habita *os espaços da educação infantil:* uma infância habitada por tempos outros, distante do cronológico, que cerceia e controla nossos modos de ser e estar no mundo, bem como,

---

[14] Barros, 2013, p. 173.
[15] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Pesquisa.

uma infância que coloca para dançar o corpo e no mesmo movimento, por contaminação, todo pensamento aprisionado por regras embrutecidas. Sendo assim, o texto procura apresentar uma discussão distanciada dos discursos e verdades sobre a infância e o que fazer com as crianças, ensaiando uma aproximação com as experiências que acontecem nos encontros com as crianças.

O dez-sentido do corpo .... Até sentir a terra se enamorar de si....

> *[...] A senhora num certo momento, há-de ouvir um chão marinho, faz conta é um mar sob a pele do chão. Aproveita esse embalo [...].*[16]

(CRIANÇAS, IMG 080,081, 2016)

A lógica em que o mundo adulto vem aderindo, cujos efeitos são a competição, o ranqueamento e o produtivismo, subtrai essencialmente duas questões que são importantes no entendimento da infância: o corpo e o tempo. Há uma insistente imobilização e distanciamento dos corpos: vivemos neste momento nos espaços da infância uma subtração do corpo, bem como, uma persistente aceleração do tempo: não há mais tempo para viver o demorado, o vagaroso, sem pressa, nem urgência.

Além de exigirmos das crianças a quietude, também, diminuímos a potência do encontro com outros corpos. Deleuze e Parnet (1998, p. 74) nos diz "Os corpos não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes, tanto na paixão quanto na ação." Assim,

[16] Couto, 2000, p. 12.

os movimentos dos corpos, contidos nas imagens, nos apresentam crianças que se deslocam de lugares, de posições (não é mais a escola, a aluna, a colega), nos apresentam corpos em movimento, movimentos dos corpos.

Os movimentos apresentam corpos que pensam, ou como diz Leite (2013), crianças que pensam pelo corpo. O corpo é o lugar onde a criança conhece a si e os outros, ao mesmo tempo em que, inventa a si e outros. Ela explora a sensualidade e a intimidade corpórea dos seres tocando-os e deixando ser tocada. De acordo com Barchelard (1991, p.20), o corpo é dotado "do ato de nos tocar. Ele nos toca assim como o tocamos, dura ou suavemente." Assim, pensar resulta do encontro de um verdadeiro corpo a corpo, no qual o toque, o contato é dotado de uma alegria, de devaneios, de delírios inventivos e inaugurais, que dão vida aos diferentes modos de ser e de existir.

A comunhão, as núpcias entre os corpos perturbam nossos sentidos e faz gerar uma percepção mais íntima do mundo, fazendo-nos atear aos detalhes que nos cercam: cores, sabores, odores, olhares, toques, texturas, sons. Não é somente o tato que sente, os olhos que vê, o ouvido que ouve, a boca que sente paladar. Mas todos os sentidos confluindo para pensarmos; pensando tornamo-nos outros, tornamo-nos mundo. Para Bachelard (1998, p. 49) "as coisas não são o que são, são o que se tornam. Tornam-se, em nosso devaneio," em nossos intermináveis delírios. Pensar a água é escoar-se, é dissolver-se, é morrer. Pensar o fogo é sentir-se, tornar-se chama, impulso, brilho. Pensar o mundo é tornar-se chão, céu, sol, folha, árvore, areia, é entrar na trilha da formiga, e quem sabe, ser conduzido com ela a expedições indefinidas, labiríntica, sem saber muito bem onde vai chegar, ou se vai chegar.

Em um mundo em que o corpo vai sendo ajustado a uma ideia antecipatória, que o leva a reproduzir ideias, a criança, ou dizendo de outra maneira, o corpo-criança desajusta a ideia de reprodução resistindo-a. As produções imagéticas das crianças nos apresentam corpos vivos, vibrativos, vibrantes, ativos e corpos sensíveis. Corpos sensíveis a outros corpos, a outros movimentos, corpos abertos, corpos acordados, corpos enchidos das sensações do corpo diferentes dos corpos subtraídos da educação infantil. São esses movimentos dos corpos, são esses encontros de corpos que singularizam o acaso, singularizam os caminhos, singularizam as possibilidades e que perpetua a existência humana.

Ele está matando o tempo! Cortem-lhe a cabeça!... O tempo relógio... O tempo criança...

> *Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos*. Manoel de Barros

Parece que a vida cotidiana aparentemente segue um curso linear, organizado, previsível, a partir de uma temporalidade que valida tudo isso. Poucas vezes, ou nem sempre observamos que na vida diária habitamos outros tempos. O tempo do relógio, do trabalho, o cronológico, impera sob nossas atividades controlando todo nosso dia-a-dia. Enquanto Cronos nos remete ao quantitativo, ao linear, ao finito, metódico, controlado, ao estabelecimento de períodos e etapas, Kairós indica um momento oportuno, um acontecimento, um momento certo para cada situação, enquanto Aion tem a ver com um tempo que indica a intensidade da vida humana, uma duração desmedida, não numerável, não sucessiva, mas muito intenso, muito potente, ou como diz Kohan (2005, p. 86-87), um tempo criança: "*aión* é uma criança que brinca (literalmente criançando), seu reino é de uma criança [...]."

O sistema econômico vigente tem como principal aliado o tempo Cronos e suas predeterminações, no qual o sujeito principal para seu sucesso é o adulto preparado para tal fim. Em detrimento deste sistema a criança é vista como alguém a ser preparado para o futuro. De acordo com Rosemberg (1976, p. 1467), para a "sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialmente a promessa".

Entendemos que a infância não é apenas um litígio cronológico: a infância é o tempo da experiência. As imagens produzidas pelas crianças têm indicado que, apesar do tempo cronológico reger o mundo, a infância é atravessada por tempos independentes, únicos e singulares a ela. Esses tempos, Kairós e Aión que designam, já em seus usos mais antigos, a intensidade da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, mas sim intensiva.

(CRIANÇAS, IMG 014, 2016)

Temos observado, a partir das produções imagéticas das crianças, que os tempos que habitam a infância acontecem em movimentos circulares de repouso, lentidão e velocidades repletos de intensidades. São tempos infantis, que enquanto Cronos segue os números, Kairós e Aiôn brincam com eles. São ainda um acaso, uma oportunidade, um acontecimento, lampejosos como um raio que prenuncia algo de inesperado, de imprevisível. Não podem ser medidos, nem muito menos definidos, não refletem o passado, nem antecipa o futuro. São tempos indefinidos, o melhor no instante presente, a própria suspensão do tempo. Não são regulares, nem homogêneos, nem pertencem ao mundo dos relógios, das ampulhetas, ou a qualquer outro instrumento de medida tempo. São multiplicidades em movimento intenso, uma força infantil, desigual, sublime ocasião, que só aparece desaparecendo.

No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão, nem consecutividade, mas intensidade da duração. Na obra de Carroll (2002, p. 95), entre uma conversa e outra, o Chapeleiro provoca Alice ao falar do tempo. Enquanto a pequena preocupa-se com o tempo e o aproveitamento do mesmo, o Chapeleiro propõe uma subversão do tempo fixo do calendário, do tempo conhecido, ao sugerir uma brincadeira com o tempo ao suspendê-lo, ao pará-lo temporariamente, “Você só teria que sussurrar uma dica para o Tempo, e o ponteiro giraria num piscar de olhos! Uma e meia, hora do almoço! [...] você poderia manter o relógio marcado por quanto tempo quisesse.” O que está em jogo no tempo que consiste o devir é a intensidade da duração do vivido, do experienciado, do acontecimento, da experiência. Seria como se pudéssemos suspender o tempo cronológico colocando reticências ao final da frase, como fez Manoel de Barros (2013) ao interromper o voo de um pássaro pondo ponto no final da frase.

Ao olharmos para a educação infantil, por meio, das imagens que as crianças nos apresentam, observamos que o tempo cronológico, está muito presente na rotina estabelecida nesse espaço. As imagens nos trazem crianças que precisam cumprir horários desde muito pequenas, como se fossem trabalhadoras desde então. É preciso chegar às 7:00, sair às 11:00, lanchar às 9:00, ir ao banheiro na hora que todos podem ir, realizar a atividade dentro do previsto pela rotina, ir ao parque somente naquele dia e naquela hora, aguardar sentadas pelo momento de retornarem todos juntos, em fila para sala. É uma real preparação para a vida adulta, a vida de trabalho, estendida às crianças desde muito cedo. Mesmo a organização curricular na educação infantil está pautada na ideia cronológica de estágios e etapas: o que as crianças devem saber e fazer em cada idade.

Mesmo com pouco espaço para a inventividade, para as experiências primeiras, para a experimentação com o mundo, as crianças resistem ao reinado de Cronos, aos movimentos centralizadores, totalizantes, disciplinadores, impostos cada vez mais cedo na vida delas. Diante do mundo adulto, junto ao mundo adulto, duma performance adulta, as crianças traçam seus próprios caminhos "nas florestas das coisas, dos atos e dos signos" (RANCIÈRE, 2012, p. 20) que estão diante delas ou as cercam. Elas se lançam em novas aventuras que não se assemelham a nenhuma outra. As crianças e a infância vão além da realidade vivida, elas transvêem o mundo, quebram as regras estabelecidas. Elas mudam a ordem das coisas, vira-as pelo avesso, de profana usos e des-usos do que é sacralizado, de des-criam o que existe. É somente profanando que as crianças e a infância resistem à instrumentalização e à docilização de seus corpos, de seus pensamentos, de sua linguagem.

Estamos habituados a ver sempre o lado da verdade que a ciência nos apresenta, que vem sempre acompanhada por uma prova, uma lei, uma regra, um regulamento. O que aconteceria se abríssemos os olhos para o mundo visto pelas crianças? O que enxergaríamos? Veríamos um mundo imaginário, de sonhos? Ou veríamos um lugar de invenção, no qual verdades são pensadas, descristalizadas, desendurecidas, desembrutecidas?

As imagens produzidas pelas crianças, tal qual a experiência de estar com elas, nos faz pensar que em todo momento estabelecemos uma relação adultocêntrica, de inferioridade e superioridade, uma relação e práticas de poder. O adulto pensa a criança, diz a elas sempre como se comportar, o que falar, o que pode e o que não pode, impondo padrões e verdades que a distanciam da infância. A criança é o que dizemos e o que

determinamos dela e por ela. Distribuímos seu papel, sua importância, sua utilidade e finalidade. Estabelecemos significado e sentido àquilo que diz e faz e tudo que não passa pelas ideias pré-formadas, é ignorado, excluído ou encontramos outros enquadramentos. Fixamos os ditos e não ditos, as verdades e os limites. Quando essas verdades são contestadas, se põem a tremer, são duvidadas, duvidosas, vaciladas, chama-se, como dizem Deleuze e Parnet (1998, p. 106), "a terrível Luneta para cortar, o Laser, que repõe em ordem as formas, a *criança* e a *infância* em seu lugar." Estabelecemos o lugar da infância e da criança, criamos identidades fixas, territórios de representações, generalidades normalizadoras. Ou como diz SKLIAR (2003, p. 42),

> Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado. Todo Poderoso.

Todavia, quem sabe, possamos pensar a educação na infância de uma outra forma, distanciando-se da maneira tuteladora e controladora que cerceiam os espaços da educação infantil, sem a ênfase e a preocupação em moldar a criança, transforma-la em algo semelhante aos adultos. Para isso, precisamos ascender à infância, às experiências primeiras, se abrir ao mundo, ao inesperado, ao acontecimento, se permitir ser afetado e atravessado pela infância das crianças e a infância do mundo.

Para pensar uma possibilidade tal qual apresentada, não se propõe ao adulto um retorno à infância, enquanto etapa de vida, mas de abrir-se a um espaço de colisão criadora e transformadora da estagnação escolar repetidora do mesmo. Pode ser que, um encontro entre uma criança e uma professora, ou ainda entre uma professora e outra professora possa apresentar a escola de educação infantil, o que ela ainda não é, fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, lugar de invenções de modos de ser e existir, sendo atravessados intensamente pelos tempos Kairós e Aiôn.

E por fim...sem fim....

"Sob a pele do chão" lançam-se crianças em um enamoramento com o mundo, em um tempo que se alonga, se estende e se arrasta em lentidão como uma lesma, que além de caminhar numa atenção estendida, o faz em intimidade com o chão. As crianças resistem ao reinado de Cronos, aos movimentos centralizadores, totalizantes,

disciplinadores, impostos cada vez mais cedo na vida delas. Diante do mundo adulto, junto ao mundo adulto, duma performance adulta, as crianças traçam seus próprios caminhos "nas florestas das coisas, dos atos e dos signos" (RANCIÈRE, 2012, p. 20) que estão diante delas ou as cercam. Elas se lançam em novas aventuras que não se assemelham a nenhuma outra. As crianças vão além da realidade vivida, elas transvêem o mundo, quebram as regras estabelecidas. Elas mudam a ordem das coisas, vira-as pelo avesso, profana usos e des-usos do que é sacralizado, de des-criam o que existe. É somente profanando que as crianças resistem à instrumentalização e à docilização de seus corpos, de seus pensamentos, de sua linguagem.

Assim, as crianças resistem às normas que moldam e regulam os movimentos dos corpos, de seus corpos, de outros corpos, corpos outros. Resistem à expropriação da experiência, a subtração de seus corpos, ao pensamento anestesiado, ao entorpecimento da rotina. Parece que as crianças, como Alice, no País das Maravilhas, subvertem o controle, a tridimensionalidade, as identidades fixas, a ideia de evolução, de desenvolvimento por etapas, do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido.

Eis então que emergem outras inquietações: poderíamos pensar em uma educação na infância em outros tempos e espaços? Em uma educação na qual nos permitíssemos sermos atravessados pela potência inventiva da infância? Em uma educação onde os corpos compusessem novas maneiras de ser, como nos apresenta Deleuze e Guattari (1996, p. 11)? "Por que não caminhar com a cabeça, cantar com o sinus, ver com a pele, respirar com o ventre."?

Quiçá consigamos, como educadores, abandonar o desejo por práticas prescritivas de o que, quando e como fazer com as crianças, que controlam e modulam nossas vidas diminuindo nossa potencia de ser e estar no mundo. Quiçá nossas práticas com as crianças se constituíam em experiências múltiplas, singulares, descentralizadoras e fujam dos modelos e dos lugares circunscritos que nos ameaçam a todo instante a uma servidão voluntária, a uma colonização sem fim.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história.** Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARENDT, Hanna. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998,

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

CARROL, Lewis. **Alice**. Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho. Edição Comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

COUTO, Mia. **Mar Me Quer**. Lisboa: Editorial Caminho S.A., 2000.

CRIANÇAS. Arquivo de imagens produzidas pelas crianças que participaram da pesquisa: "Nossa senhora... é o céu!!!": reflexões e olhares para a educação na infância a partir de produções imagéticas de crianças e professoras. Rolim de Moura, 2016.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Vol 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia. Vol 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. Editora Escuta, São Paulo 1998.

KOHAN, Walter. **Infância, Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2005.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, César Donizetti Pereira**. Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. Cinema, Educação e Infância: Fronteiras entre Educação e Emancipação. **Fermentário**. Vol 2, n° 7, 2013.

RANCIÈRE. Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? Ciência e Cultura. São Paulo, nº 28 (12), p. 1467-1471, 1976.

SCHÉRER, René. **Infantis**. Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

SKLIAR , C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 05, 2003.

TEMPOS E LUGARES OUTROS EM UMA PESQUISA COM CRIANÇAS E IMAGENS

Carla Fernanda Teixeira Santana
Universidade Federal de Rondônia
carlapedagogia.unir@gmail.com
Catiane Monteiro Pacheco Sousa
Universidade Federal de Rondônia
catianemonteiropacheco@gmail.com
Luana Priscila de Oliveira
Universidade Federal do Tocantins
luoliveira923@uft.edu.br

Resumo

O presente trabalho parte da pesquisa com crianças e imagens no âmbito da Educação Infantil, em Rolim de Moura, RO. Desta maneira, a pesquisa se apresenta como uma pesquisa *experiência* (LEITE, 2011), pois partimos da entrega de câmeras fotográficas e filmadoras às crianças de 03 a 05 anos, a fim de que produzam imagens sem interferência dos adultos conduzidas pelos seguintes objetivos: refletir sobre a educação e sua relação com os conceitos de infância e investigar quais caminhos nos indicam uma educação mais próxima da infância, tudo isso, a partir das produções imagéticas das crianças. A presente pesquisa que teve seu início em 2015, tem movimentado uma série de pensamentos sobre a infância, já que neste percurso, as imagens produzidas pelas crianças têm nos colocado a andar em um terreno totalmente desconhecido, trazendo vivências que nos atravessam e que nos fazem pensar "o que pode a infância?" E mais, "o que pode a infância como condição da experiência, nos espaços da educação infantil?" Essa tessitura tem se tornado possível por meio da colaboração de autores como Leite e Leite (2014), Kohan (2007), Deleuze (2008), Gallo (2008), entre outros, em seus estudos apresentam uma infância para além da fôrma e da forma. Os resultados obtidos têm nos indicado reflexões e caminhos que nos levam a uma educação que não esteja condicionada a tempos e espaços dados, definidos e imóveis, bem como, uma educação que potencialize o encontro dos corpos, corpos vivos e vibrantes.

Palavras-Chave: Infância. Educação Infantil. Pesquisa Experiência. Imagem.

1. PARA INICIO DE CONVERSA... *Viu que podia fazer peraltagens com as palavras*[17].

Essa escrita tem a finalidade de discutir algumas possibilidades que permeia *pesquisa/experiência* na educação infantil. Para essa tessitura contamos com leitura de autores como, Leite e Leite (2014), Kohan (2007), Deleuze (2008), Gallo (2008), entre outros, a pesquisa com crianças parte da entrega de câmeras fotográficas e filmadoras

[17] Barros (2010, p. 469-470)

para que elas produzam fotos e filmagens sem a intervenção de adultos, posteriormente essas imagens e vídeos são estudados em grupo de estudo que acontece semanalmente o que possibilita o revezamento da teoria estudada com a prática da pesquisa, como propõe Gallo (2013).

A pesquisa com crianças é embasada em alguns objetivos, tais como: refletir sobre a educação e sua relação com os conceitos de infância e investigar quais caminhos nos indicam uma educação mais próxima da infância, tudo isso, a partir das produções imagéticas e fílmicas das crianças.

Pautando-se nas seguintes problemáticas o grupo de estudo segue tateando por meio de experiências e questionamentos: "o que pode a infância?" E mais, "o que pode a infância como condição da experiência, nos espaços da educação infantil?" Dessa forma o grupo busca vislumbrar uma educação para além das margens, fora de fôrma e da forma.

Assim sendo, a produção desse trabalho tornou possível com o acolhimento da Escola Municipal de Educação Infantil Balão Mágico e das crianças da pré-escola com idade entre três e cinco anos, em Rolim de Moura, RO. Vale ressaltar, o encantamento das crianças no momento da pesquisa no qual, acontecia um entrelaçamento entre câmeras e corpos, o objeto se transformava em extensão do próprio corpo, porque a câmera se tornava olho e por onde elas visualizam um mundo que é só delas e não se é permitido a compreensão de adultos.

Na pesquisa com criança há muitas possibilidades e também muitos desafios, pois, a infância por muito tempo foi tratada com descrédito ou até mesmo como falta, e essa pesquisa busca vislumbrar as potências e as subjetividades na/da educação infantil. Portanto, o grupo se lançou ao desafio de buscar indícios de uma educação mais próxima da infância. Assim, os resultados obtidos têm nos indicado reflexões e caminhos que nos levam a uma educação que não esteja condicionada a tempos e espaços dados, definidos e imóveis, bem como, uma educação que potencialize o encontro dos corpos, corpos vivos e vibrantes.

2. **O QUE POSSIBILITA UMA EDUCAÇÃO MAIS PRÓXIMA DA INFÂNCIA...** E*ncher os vazios com as suas peraltagens [...]*[18].

Pensar em uma educação que seja diferente do que vemos não é tarefa fácil, pois "o olhar da criança ameaça porque nos provoca pensar o mundo, pois o mundo a

[18] Barros (2010, p. 469-470)

provoca.” (SILVA, 2009, p. 141), e é com esse olhar provocador que deve-se pensar a educação.

Para que seja possível ser transformado, ser tocado, ser atravessado pelos acontecimentos, Masschelein (2008, p.43) diz ser necessária uma pedagogia pobre: àquela que “[...] nos convida a sair para o mundo, a nos expormos; em outras palavras, a nos colocarmos numa ‘posição’ fraca, desconfortável [...]”.

Pensar dessa forma traz um desconforto, pois é necessário sair do lugar seguro, do que está posto, criar linhas de fuga e andar em corda bamba, é permitir-se ser tocado pelos acontecimentos, pois muitas vezes enxergamos a infância com um olhar de falta, e não para o que ela pode ser.

> [...] pensar a infância desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-las. (KOHAN, 2007 p. 101)

CRIANÇA, 2015, céu 084

As imagens que as crianças nos apresentam não estão carregadas de técnicas, mais estão cheias de ausências que as libertam e as deixam livres para capturarem o que lhes saltam aos olhos, o que as atravessa naquele instante, no qual é somente elas e câmera, objeto esse que se torna extensão de seu corpo, e os adultos com seus olhares modulados e limitados não dão a atenção para o que essas imagens podem apresentar para se pensar a infância.

A educação, deste modo, orientada por uma pedagogia pobre seria a arte de acender os olhos com atenção e estar em constante deslocamento. Deslocamento esse por

caminhos incertos, por espaços que não conhecemos, mas que nos lançamos em busca do novo para pensar o que não se pensa, tecer novos modos de se fazer e pensar a educação, de estar em constante caminhar por lugares antes inimagináveis.

> Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma crianças tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças e em nós mesmos essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionarias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma crianças e um adulto. (KOHAN, 2007, p. 97 e 98)

Criar modos de se pensar de forma que nos possibilite enxergar as potencialidades das crianças, e não vê-las apenas com o olhar de falta, de um ser que deve apenas receber o que achamos que elas devem aprender, pois quando fazemos isso estamos ditando o que elas devem ser, sem olhar para o que elas querem o que elas pensam, pois as crianças pensam e experimentam o mundo de uma maneira que nem sempre entendemos mais que é a forma delas olharem e entenderem o mundo que as cercam.

"Viver a experiência da infância exigirá de nós desaprendermos tudo aquilo que nos levou a negar nossa condição infantil: talvez assim possamos reaprender a ler a dizer o mundo desde nossas próprias experiências." (SILVA, 2009, p. 145), as outras formas de ser e se colocar no mundo traz consigo reflexões que nos possibilitam pensar em modos de estar e se fazer educação, uma educação que dê liberdade para as crianças se expressarem, de conhecer o mundo com as vivências e olhares que elas criam e não como representação do mundo adulto.

CRIANÇA, 2015, céu 003

3. PESQUISA *EXPERIÊNCIA* COM CÂMERAS E FILMADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL... *O menino fazia prodígios. Até fez uma pedra dar flor*[19].

O que é pesquisar, se não experimentar? O que é pesquisar com crianças e imagens na educação infantil, se não encantamento? O que é tecer leituras acerca de imagens infantis, se não *fazer pedra dar flor*?

O menino de Manoel de Barros, *fazia prodígios*, como nossas crianças o fazem neste espaço de possibilidades que a pesquisa próxima da experiência permiti. Pedras que dão flor, olhos que tem *flash*, pele que vira um monte de risquinhos, corpos que compõe e descompõe afetos, as minoridades do mundo que ganham espaço privilegiado nos registros fílmicos e fotográficos. Quanta beleza, quanta diferença, quantos tempos e espaços outros são inventados pelas crianças, pela pura e simples peraltagem de juntar as palavras pesquisa e experiência.

Vários autores trazem a discussão sobre o conceito de experiência em seus textos, no caso Agamben (2005) aponta que "a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse a noite na esperança de atinar com a estrada certa". Ou seja, se pôr em movimento mesmo sem ter muita clareza, tateando as possibilidades, tendo a esperança, como o autor diz, e não a certeza de encontrar a estrada certa.

Parece-nos, que entender a experiência como esse perambular tateante, nos aproxima das crianças e dos modos como elas se colocam/estão no mundo, modos que

[19] Barros (2010, p. 469-470)

são inventivos, livres, espontâneos, e sem uma direção certa, única. Um caminhar sem certezas que possibilita chegar à múltiplos lugares, lugares desconhecidos, jamais imaginados, ou até mesmo a lugar nenhum! Já que a preocupação numa pesquisa-experiência, não são as chegadas e sim o percursos, os caminhos, as transformações que o caminhar possibilita nos sujeitos crianças e pesquisadores.

Masschelein (2008), em seu texto *Educação do Olhar e a necessidade de uma pedagogia pobre*, apresenta uma pedagogia que espera, mobiliza, experimenta, transforma, em suas próprias palavras: "Ela não nos direciona, não nos leva à terra prometida, mas nos impulsiona. Ela não nos diz aonde ir, mas impulsiona para que nos desloquemos de onde (quem) estamos (somos)" (MASSCHELEIN, 2008, p. 39).

Na mesma perspectiva de uma pedagogia pobre a metodologia desta pesquisa é delineada, já que

> A ideia é de que as pesquisas se preocupem com as experiências, ou seja, nos distanciamos da noção de que as investigações são compostas por seus "Experimentos", coleta de dados e análise. O que vivo nesse processo são experiências e modos de afetação e produção de sentidos, no e com o outro. Não se trata de dados a serem analisados, nem experimentos que fazem sentidos produzidos a partir daquilo que me ocorre. São caminhos a serem trilhados, pistas a produzir, sentidos a criar, devaneios, invenções [...]. (LEITE, 2011, p.70).

Deste modo, a pesquisa-experiência não direciona as crianças, nem a produção das imagens, nem mesmo a leitura dessas produções, e sim, impulsiona, cria a necessidade do descolamento, do encontro com o outro, do abondar as verdades para deixar-se transformar pelo olhar criança, para poder voltar a infância e mais uma vez se admirar com o mundo que nos rodeia.

Talvez aqui estejamos nos aproximando também de uma ciência menor, ou nômade "que consiste em se expandir num espaço liso, em produzir um movimento que tome o espaço e afecte simultaneamente todos os seus pontos" (DELEUZE, GUATARRI, 1997, p. 28), que por acontecer à margem do que é dito mais tradicional em pesquisa com crianças, que pela possibilidade de encontrar brechas pelas lentes das câmeras e filmadoras, que pela movimentação do pensamento acerca da infância e da educação, parece produzir espaços heterogêneos compostos por multiplicidades.

Parafraseando Gallo (2013), estamos inclinados aqui a refletir acerca de uma *pesquisa como experimentação, invenção de linhas de fuga na pesquisa instituída. Pesquisa como prática de resistência, apostando na possibilidade de suscitar acontecimentos. Proliferação de experiências outras...*com crianças e imagens.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... D*escobrimos que escrever "sobre infância" seria o mesmo que carregar água na peneira*[20].

Desenvolver pesquisa com crianças e imagens tem nos tirado da zona de conforto para pensar sobre uma educação mais próxima da infância para além da fôrma e da forma, uma educação potencializadora que tira a criança do centro da subordinação, do controle, da rotulação e modulação possibilitando reflexões e apontado alguns caminhos que indicam uma pedagogia que se aproxime da infância, tais como:

- Quando se trata de escrever e estudar a infância faz se necessário que as potencialidades das crianças sejam respeitadas, e com isso ouvir o que elas têm a dizer, pois elas têm muito a nos ensinar sobre como nos relacionarmos com o mundo, tendo em vista, que enquanto adultos "esquecemos" que um dia fomos crianças.
- Busca-se um desprendimento dos pré-julgamentos, trazendo outras formas de se pensar e fazer educação, uma educação que seja feita para as crianças e com as crianças, e não uma educação para crianças pensada por adultos, criando caminhos para uma pedagogia que se aproxime da infância.
- Foi com esse olhar de abertura para o novo que o grupo colocou-se a caminhar durante a pesquisa, um caminhar em corda bamba, uma busca sem ter uma direção certa, pois quando se trata da pesquisa com crianças os pressupostos todos caem por terra abrindo novos horizontes encontrando-se o inesperado.
- Outra indicação refere-se ao próprio ato de pensar a pesquisa, pois, pesquisar com crianças tem se apresentado como um espaço de abertura, de inquietudes e invenção. Assim, esse caminhar só foi possível a partir do momento em que nos permitimos ser atravessado pelo o ser infante trazendo a sensibilidade que vai muito além do olhar, que permite se mover e comover com a infância.

Portanto vale ressaltar, o envolvimento das crianças na pesquisa provoca uma interação única e íntima com o objeto câmera, que aos nossos olhares fica indecifrável quando começa o corpo e quando inicia o objeto, pois há uma conexão, uma simbiose tão forte que a câmera torna-se extensão do olho transformando-se em *câmerascorpos.* É por meio das capturas imagéticas e fílmicas que esse trabalho se teceu, buscando indícios de

[20] Barros (2010, p. 469-470)

uma educação emancipatória, pautada em uma pedagogia que não subtraia a voz, os movimentos, os pensamentos da criança e sua inquietude em descobrir o mundo por si mesma, sendo criança, do seu jeito crianceiro de ser, pois como pontua Barros (1999, s/p.) "[...] a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.".

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Belo horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARROS, Manoel de. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel de, 1916- . **Poesia completa/Manoel de Barros**. – São Paulo: Leya, 2010.

CRIANÇAS. **Arquivo de imagens do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEP)**, produzidas pelas crianças que participam da pesquisa "Nossa senhora... é o céu!!!": reflexões e olhares para a educação na infância a partir de produções imagéticas de crianças e professoras. Chisté, B. S. (pesquisado responsável). UNIR: Rolim de Moura. (2015).

DELEUZE, Gilles. GUATARRI, Felix. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. In:_____. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.

GALLO, Silvio Donizetti. Eucação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: TRANSVESAL, G. **Educação menor:** conceitos e experimentações: Curitiba: Prisma, 2013.

KOHAN, Walter O. **Infância estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MASSCHELEIN, Jean. **E-ducando o Olhar**: a necessidade de uma pedagogia pobre, Educação e Realidade, 2008.

SILVA, Marta Regina da. **Infância, experiência e resistência:** o exercício da liberdade como prática na educação com crianças. Revista Múltiplas Leituras, V.2, p. 135-147, jul. /dez.2009.

VIOLÊNCIAS SEXUAIS CONTRA CRIANÇAS: PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Cinthia Camara Azevedo Travassos Sarinho
Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE/Fundaj
cinthia.futura@gmail.com
Humberto da Silva Miranda
Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE/Fundaj
humberto.miranda@ufrpe.com

Resumo

Este trabalho objetiva compartilhar a experiência da pesquisa intitulada "Violências Sexuais contra Crianças: prevenção e enfrentamento no contexto escolar". Nosso interesse é de identificar e reconhecer o papel da escola como espaço protetivo, de fundamental importância sendo um dos principais atores da Rede de Proteção; compreender o processo histórico dos direitos da criança no contexto escolar e contribuir na formação de educadores para tema o abuso sexual e exploração sexual, buscando ampliar o olhar sobre a infância contemporânea a partir do referencial teórico e reflexões da Sociologia da Infância e do contexto de desigualdades e violências em que estão inseridas. A metodologia proposta pela pesquisa busca conhecer, refletir e ressignificar a escola como espaço protetivo, a partir de entrevistas e realização de grupos focais com Professores da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes, antes de ações de sensibilização e após intervenções buscando identificar quais foram as principais mudanças. Pesquisas de campo também subsidiarão a pesquisa buscando compreender as limitações dos professores em identificar os sinais de violência sexual em seus alunos. Desse modo, através desta pesquisa, pretende-se como resultados identificar a realidade das escolas, o contexto local de violência sexual e possíveis caminhos para mudança de realidade.

Palavras-chave: educação, infância, violência, direitos humanos de crianças.

Introdução

A presente pesquisa[21] que está em fase inicial, pretende trazer uma reflexão sobre o papel da escola na prevenção e enfrentamento às violências sexuais contra crianças e adolescentes, a partir de uma análise do contexto local, de ações educativas desenvolvidas nas escolas junto aos professores/educadores, alunos, pais e comunidade escolar como um todo, envolvendo o Conselho Escolar e a Rede de Proteção local. A questão-problema que norteia essa pesquisa é em que medida as escolas públicas estão envolvidas na prevenção e enfrentamento às violências sexuais contra crianças e adolescentes e quais os impactos no desenvolvimento dos seus alunos.

Pensamos a infância como o período em que é formada e desenvolvida grande parte da estrutura física, emocional, psíquica, afetiva, cognitiva e social dos sujeitos. E é nesse sentido que a família, escola, comunidade, organizações da sociedade civil e estado são fundamentais para promover o pleno desenvolvimento e garantir os direitos humanos de crianças e adolescentes, promovendo uma infância cidadã.

Os impactos na vida de uma criança e adolescente causados por situações de violências, sejam elas quais forem, física, psicológica, doméstica, bullying, negligência, maus tratos, especialmente o abuso sexual e a exploração sexual, deixam marcas profundas por toda a vida. Sabe-se que a violência é um fator que afeta a saúde física e psíquica de qualquer vítima, principalmente, a de uma criança que ainda está em desenvolvimento.

No caso das violências sexuais, especificamente o abuso sexual, é ainda mais danoso, pois envolve vários tipos de violências que estão relacionadas e que na maioria das vezes é cometida por alguém de extrema confiança da criança ou adolescente, sendo mais comum o abuso sexual intrafamiliar - quando o abusador é da própria família, podendo ser pai/mãe, padrasto/madrasta, ou qualquer outra pessoa da família e com quem a criança tem um vínculo afetivo. “Apenas uma coisa é pior do que perder uma criança em circunstâncias trágicas e inesperadas como em uma guerra, doença ou desastre. É perder uma criança devido a atos de abuso deliberados, intencionais e evitáveis.” (Corsaro, 2011, p.270)

Este é um tema de extrema importância e que precisa ser abordado nas escolas, pois é um dos principais problemas sociais que há décadas se vem lutando para erradicar

[21] A pesquisa vincula-se a Linha 2 – Desenvolvimento e Processos Educativos da Infância e da Juventude, do Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades – UFRPE/Fundaj.

e apesar de haver grande mobilização e articulação de diversos setores da sociedade desde o primeiro *Congresso Mundial de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes,* realizado em Estocolmo, na Suécia, em 1996,– envolver a escola e ter ações sistemáticas e integradas voltadas para a prevenção e o enfrentamento do problema, ainda tem sido insuficiente.

Muitos sãos os desafios para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no Brasil, mas um dos maiores e mais difíceis é romper a cultura do silêncio nos casos de abuso sexual. Diante dos altos índices de casos de violências sexuais sofridas cotidianamente por milhares de crianças que reforçam um ciclo vicioso diretamente ligado com a produção e reprodução da pobreza e desigualdades sócias, perpetuando situações de negligências, maus-tratos, trabalho infantil, agressões físicas, sexuais e psicológicas.

É preciso romper com esse ciclo, denunciando, enfrentando e responsabilizando os responsáveis por essas agressões e violações de direitos humanos de crianças e adolescentes. E ao mesmo tempo, reconhecer essa criança como sujeito de direitos, que precisa ter a sua dignidade humana preservada, e em situações de violência, ter garantido um atendimento especializado e humanizado nos diferentes serviços da Rede de Proteção, e a escola é um dos atores dessa rede que tem como dever identificar e denunciar situações de violências.

A violência sexual contra crianças e adolescentes é considerada uma das mais graves violações dos direitos humanos[22], tratando-se de um fenômeno bastante complexo que ocorre em diferentes partes do mundo e que está diretamente ligado a fatores culturais, sociais e econômicos. É um fenômeno mundial, e no Brasil, acontece com maior incidência nas regiões Norte, Nordeste e regiões de Fronteiras, nos grandes centros urbanos e zonas rurais, atingindo milhares de meninos e meninas de diferentes formas, por vezes de maneira camuflada e silenciosa.

Outras questões contemporâneas estão relacionadas às causas das violências sexuais contra crianças e adolescentes, que vão além do ciclo da pobreza e desigualdades, como a questão de gênero, a cultura do machismo que perpetua a visão das meninas e

[22] Entendemos o conceito de direitos humanos a partir do Plano de Educação em Direitos Humanos, que defende uma "concepção contemporânea de direitos humanos, incorporando "os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da eqüidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência." BRASIL. Plano de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2007.

mulheres como objetos e posse dos seus corpos, a adultização da infância e a ausência de um trabalho voltado para a educação sexual de crianças como autoproteção.

Trabalhar os direitos sexuais da criança e adolescente é determinante para autoproteção e autodefesa em situações de abuso sexual. Os dados das notificações recebidas pelo Disque 100, de casos de violências contra crianças e adolescentes, recebidos em 2015, e publicados pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República apontam a gravidade e a urgência no enfrentamento desse problema. Foram registrados 137.516 casos de violências, sendo a maior parte de negligência e abandono (38,04%), seguidos de violência psicológica (23,90%), física (22,16%), sexual (11,42%) e outras violações (4,48%). Com relação ao perfil das vítimas, as meninas são as maiores vítimas (54%) e meninos (46%), sendo a faixa etária mais atingida de 04 a 11 anos, somando 40%, seguido das faixas etárias de 12 a 17 anos com 31% e de 0 a 03 anos com 16%, considerando-se que estes números representam apenas às violências denunciadas e não refletem a real dimensão do problema.

Vale ressaltar que as situações de negligência e abandono são muitas vezes a porta de entrada para diferentes formas de violências contra crianças e adolescentes, além disso, as situações de violência contra a criança são sempre cumulativas, a violência física está relacionada à violência psicológica, assim como a violência sexual é também física e psicológica, a exploração sexual é uma exploração econômica, violência física, sexual e psicológica, além de ser considerada pela OIT – Organização Internacional do Trabalho uma das piores formas de trabalho infantil.

A partir dos dados apresentados e o contexto em que meninos e meninas do município de Jaboatão dos Guararapes estão inseridos, é imprescindível olhar a escola como espaço protetivo e um dos principais atores da Rede de Proteção. Com isso, é importante lançar um olhar sobre as ações já desenvolvidas no município, nas escolas, os desafios encontrados no caminho percorrido até aqui, que apontam cada vez mais a necessidade de se falar sobre o assunto, fortalecer as ações de prevenção, oferecer diversidade de abordagens, contribuir na formação dos educadores e envolvimento das famílias.

O que pensamos sobre a criança e a escola: Diálogos com a sociologia da infância

Compreendendo que as crianças se constituem como sujeito a partir da interação com o meio físico, social e cultural, num processo interacionista que se inicia desde o

nascimento, pode-se afirmar que, as crianças são seres inseridos em determinados contextos e foram, são e serão indivíduos resultantes do que esses contextos nelas afetou e do que elas afetaram nestes contextos. Na visão de alguns autores as crianças são produzidas na cultura e também são produtoras de cultura, esta ideia se torna importante para a reflexão sobre o mundo e a criança, e como o ambiente interfere em seu desenvolvimento.

A capacidade de adaptação e mudança são aspectos importantes no desenvolvimento humano, principalmente na infância. O ser humano é um ser resiliente, tem a capacidade de adaptação, mudança e superação. Mesmo em contextos conflituosos e impróprios, quando se dá a condição e se favoreça outras experiências, é possível ser resiliente. Alguns exemplos podem ilustrar essa capacidade de resiliência: uma criança vítima de violência, abusos ou maus tratos, quando tirada da situação de violência e encaminhada para os serviços de atendimento de forma adequada, tendo um acompanhamento psicossocial há a possibilidade de superação do trauma, embora com marcas do que vivenciou, tornando-se um adulto saudável emocionalmente.

Outro exemplo e que se aproxima dessas reflexões, é a questão da violência no ambiente escolar, seja ela cometida entre pares (bullying entre crianças) ou cometida por profissionais da educação e que estão diretamente ligados a essa criança. Quando não há o rompimento do ciclo de violência, a reparação e um atendimento especializado adequado, essa resiliência é mais difícil acontecer. E quanto menores forem as crianças que vivenciam situações de violência mais prejuízos terão no seu desenvolvimento em vários aspectos, psicológico, emocional e cognitivo.

Sabe-se que um grande número de crianças e adolescentes é submetido a situações adversas, no Brasil e no mundo, e que as consequências para o seu desenvolvimento são muitas. Desde situações psicológicas e emocionais, como negligência, abandono, violência doméstica, maus tratos, abuso sexual entre outras.

Com base nos estudos sobre estresse emocional precoce (EEP), “Pesquisas recentes apontam que as emoções vividas pelo homem estão relacionadas a estruturas neuronais com características anatomofuncionais peculiares. Além disso, o desenvolvimento dos circuitos neuronais depende da estimulação ambiental, ou seja, das experiências vividas pelo indivíduo. Experiências no começo da vida, combinadas com fatores genéticos, exercem importante influência em padrões de comportamentos apresentados na vida adulta. Na infância e adolescência ocorrem alterações na atividade de várias regiões do cérebro como parte do processo de maturação. Dessa forma, eventos

estressantes vivenciados precocemente são fatores de grande influência para o desenvolvimento cerebral.

O mecanismo do estresse é caracterizado pela ativação do sistema nervoso autônomo e do eixo hipotálamo-pituitária-adrenal (HPA), que produz uma cascata de eventos neurobiológicos e neuroquímicos, como a liberação de adrenalina e cortisol. Quando crônicos, esses eventos têm o potencial de causar mudanças duradouras na estrutura e/ou funcionamento do cérebro, o que se constitui em um fator de risco para o desenvolvimento de dificuldades cognitivas. ” (Oliveira, PA)

Apesar das pesquisas apontarem o impacto danoso que situações de estresse causam ao desenvolvimento infantil, milhões de crianças e adolescentes são expostos a situações de extrema pobreza, falta de cuidados adequados, negligência, violências e abuso, cotidianamente no mundo. Os aspectos socioeconômicos e as desigualdades sociais estão intimamente ligados a essa questão. “Em países em desenvolvimento, estima-se que mais de 200 milhões de crianças abaixo de 5 anos de idade não desenvolvam seus reais potenciais de crescimentos pela condição de pobreza, dificuldades de saúde e falta de estimulação adequada”, além das situações de vulnerabilidade em que estão inseridas, onde o índice de negligência e violências é mais elevado.

Segundo Oliveira, PA, “em virtude da diversidade de efeitos negativos do EEP no desenvolvimento neuropsicológico, considera-se fundamental a realização de pesquisas sistematizadas que possam nortear a elaboração de estratégias de diagnóstico e tratamento específicas, além da implementação de políticas públicas de prevenção à violência na infância e adolescência.’”

Com isso, percebe-se que um número significativo de crianças e adolescentes, são submetidos a situações psicológicas e emocionais adversas, no Brasil e no mundo, e que os impactos para o seu desenvolvimento podem variar. Alguns sinais de comprometimento são observados como dificuldades intelectuais, de linguagem, de atenção, entre outras funções cognitivas que podem ser observadas em crianças e adolescentes com histórico de EEP.

Ainda há as alterações neuropsicológicas e de neuroimagem que podem estar associadas ao tipo de vivência e à época em que ocorreu o EEP. “ É possível que nos primeiros anos de vida haja um período sensível para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e que o suporte e a estimulação ambientais adequados (redes de proteção, laços familiares e suporte educacional) possam atenuar as consequências negativas

provenientes de históricos de EEP. Por outro lado, é possível, ainda, que determinadas situações de negligência possam estimular o desenvolvimento precoce de algumas habilidades cognitivas, pela necessidade de sobrevivência e adaptação ao meio. ”

Pensar a infância num contexto de desigualdades é pensar nas situações de violações de direitos e nos prejuízos que trazem para a vida e desenvolvimento de milhares de crianças e adolescentes no mundo, sobretudo na América Latina. Daí a urgência em refletir sobre a infância e mais que isso, garantir e promover a proteção de crianças e adolescentes que são considerados por lei sujeitos de direitos.

Sarmento em seu texto Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável, dá ênfase às questões relacionadas a Infância e Exclusão Social trazendo que “em contrapartida, raras são as referências a iniciativas que atribuem às crianças o papel de agentes ativos na construção da agenda social política. O mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (ou o mesmo é dizer, pela ausência ou ineficácia da justiça), pela doença, pelo desconforto, pelo abandono e pela violência. ”

Apenas uma coisa é pior do que perder uma criança em circunstâncias trágicas e inesperada como uma guerra, doença ou desastre. É perder uma criança devido a atos de abuso deliberados, intencionais e evitáveis. Muito frequentemente esses atos ocorrem exatamente na segurança do lar – o local onde elas deveriam se sentir seguras e protegidas do perigo. Quando as crianças são abusadas pelos responsáveis, elas não só ficam perturbadas física e emocionalmente, mas frequentemente se culpam pelas falhas daqueles em quem confiam e amam. As consequências do abuso são dessa forma, duplamente trágicas e normalmente duradouras. (CORSARO, 2011).

Nesse sentido, levando em consideração os apontamentos de Sarmento e Corsaro, é fundamental tomar como referência as contribuições e fundamentos teórico-conceituais dos Estudos da Sociologia da Infância para embasar essa pesquisa.

A escola como lugar do enfrentamento as violências sexuais praticadas contra crianças

É importante refletir e ressignificar a escola. Pensamos a escola como um espaço protetivo, parte da Rede de Proteção local e que tem fundamental importância, na identificação de situações de violências sofridas por crianças e adolescentes. Através de levantamento de dados a partir de entrevistas e realização de grupos focais com professores da Rede Municipal de Ensino para identificar a realidade escolar, antes de

ações de sensibilização e após intervenções quais foram as principais mudanças. Mensurar o envolvimento da família, comunidade e escola nessas ações.

Ao contribuir com o fortalecimento da rede de proteção, a escola deve ser uma das linhas que tece a rede de proteção. Na perspectiva da rede de enfrentamento às violências sexuais praticadas contra crianças, a comunidade escola deve se aproximar das famílias e das comunidades, estabelecendo uma relação dialógica. Como nos fala Tania da Silva Pereira:

> A escola deve contribuir para que a sociedade repense as responsabilidades da família e as consições de seus membros nesse contexto. Faz parte do processo educacional valorizar o grupo familiar e sua importância na comunidade e na consciência de direitos e deveres de cada um dos seus membros. A responsabilidade da escola envolve não só os cuidados físicos da escola e seu desenvolvimento psicossocial. [23]

Para que a escola faça parte desta rede de proteção é necessária a articulação com o Sistema de Garantia de Direitos, sendo o conselho tutelar uma das possibilidades para a notificação dos casos envolvendo as mais diferentes violências sexuais praticadas contra as crianças. De acordo com Humberto Miranda:

> A relação entre conselho tutelar e escola deve ser pautada na cultura do diálogo e do compromisso no enfrentamento as diferentes violações dos direitos humanos. Desse modo, conselheiros e profissionais da educação devem estar sintonizados nas mudanças cotidianas que marcam a sociedade, percebendo as diferentes formas de viver as infâncias e mais importante construírem uma cultura de proteção daqueles meninos e meninas que possuem suas infâncias perdidas ou ameaçadas. (MIRANDA, 2016, p. 57)

Desse modo, é de fundamental importância que uma cultura da proteção e do trabalho em rede faça parte do cotidiano escolar. Para que as crianças sejam concebidas como sujeitos de direitos, o papel da escola da sociedade deve ser (re)pensado.

Considerações Finais

Estamos na fase inicial da pesquisa, de revisão da literatura sobre a temática e a partir dos primeiros dados e referenciais teóricos apresentados até aqui, nos levam a

[23] PEREIRA, Tânia da Silva. *O cuidado como valor jurídico*. In: MAIA, Marisa (org). Por uma ética do cuidado. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

entender a violência no plural. As violências sexuais praticadas contra as crianças ainda se apresentam como um desafio que deve ser enfrentado e a escola deve fazer parte da rede de proteção. Acreditamos que o investimento em políticas públicas da educação e assistência social no que se refere à prevenção e ao enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, como também a formação de professores em sexualidade e educação sexual a atuarem proativamente contribuindo para a autoproteção das crianças.

Referências

BRASIL. Disque 100 – Relatório de 2015. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.

CORSARO, William. Sociologia da Infância, Porto Alegre: ARTMED, 2011.

FARIA, A.L.G & FINCO,D. (2011). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados.

CANAL FUTURA. Kit Pedagógico Crescer sem Violência – Cadernos de Textos "Que Exploração é Essa?" (2012) e "Que Abuso é Esse?". Rio de Janeiro: 2015

MIRANDA, Humberto. *Conselho Tutelar e Escola: (Re) pensando os sentidos da proteção.* (IN) LYRA, CHAVES, E. & CARMO, J. Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Recife, MXM Editora/UFRPE, 2016.
OLIVEIRA. PA. Estudos neuropsicológicos e de neuroimagem associados ao estresse emocional na infância e adolescência.(2009)

PAPALIA, D, & OLDS, S (2000). Desenvolvimento Humano. São Paulo: ArtMed,pp. 40-53.

PEREIRA, Tânia da Silva. *O cuidado como valor jurídico*. In: MAIA, Marisa (org). Por uma ética do cuidado. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação & Sociedade, v.26, n91,p.361-378, maio/ago, 2005.

_____. Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº78, p.2650283, 2002.

CRESCER SEM VIOLÊNCIA: UMA INTERVENÇÃO DE PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS SEXUAIS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Cinthia Camara Azevedo Travassos Sarinho
Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE/Fundaj/Canal Futura
cinthia.sarinho@futura.org.br
Priscila Pereira da Silva
Canal Futura
priscilap@futura.org.br
Humberto da Silva Miranda
Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE/Fundaj
humberto.miranda@ufrpe.br

Resumo

O *Projeto Crescer sem Violência*, é uma parceria entre o Canal Futura, o Unicef e a Childhood, voltado para o enfrentamento ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes com metodologias próprias de formação de profissionais. A ação tem como objetivos: sensibilizar, informar e conscientizar sobre as violências sexuais e o direto à sexualidade sadia de crianças e adolescentes; fomentar a discussão e a troca de informações, contribuindo na formação de Educadores, Profissionais da Educação e Atores do Sistema de Garantia de Direitos, com materiais e metodologias de referência. A metodologia foi implementada em encontros de formação e apresentação do projeto, sensibilizando os participantes para a importância da temática através do uso pedagógico do material, numa abordagem dinâmica, lúdica e problematizadora. Alguns resultados deste projeto em curso desde 2009 contemplam a produção de duas séries de animações, um site e 3.000 kits com textos de apoio e metodologias de formação, implementados em 9 municípios de 5 estados, com mais de 400 organizações do poder público e sociedade civil. Outras ações de implementação das séries impactaram 1795 educadores, 958

profissionais da rede de garantia de direitos, em 3.359 escolas e 598 instituições, de 403 municípios brasileiros, conferindo ao projeto o I Prêmio Neide Castanha de Direitos Humanos e o Premio TAL na categoria Grande Destaque.

Pelo direito de crescer sem violência

É durante a infância e a adolescência que formamos e desenvolvemos grande parte da estrutura física, emocional, afetiva, cognitiva e social dos indivíduos. Sendo assim, os esforços da família, comunidade, instituições e do estado em assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes são fundamentais para garantir a dignidade da vida e uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, desde 2009 o Canal Futura assumiu o desafio de desenvolver ações e projetos para o enfrentamento das violências sexuais contra crianças e adolescentes. Em uma primeira iniciativa, a série de interprogramas televisivos "Que Exploração é essa?" foi produzida pelo Futura com a Childhood Brasil de forma colaborativa com mais de 30 organizações de dois estados brasileiros que militam pela causa e atuam na acolhida de crianças e adolescentes vítimas de exploração sexual. Além da série, um site e um kit com material impresso foram produzidos e implementados com grande aceitação, conferindo para o projeto o I Prêmio Neide Castanha de Direitos Humanos na categoria "Boas práticas".

Seguindo nessa mesma direção, em 2014 um convenio firmado entre o Canal Futura, a Fundação Vale, Unicef Brasil e Childhood Brasil, em âmbito nacional, deu origem ao projeto "Crescer sem Violência", que igualmente visa disseminar informações de qualidade e metodologias de enfrentamento às diferentes formas de violência sexual contra crianças e adolescentes. Somado ao conteúdo da primeira etapa, a iniciativa obteve como foco prioritário o combate ao abuso sexual de crianças e adolescentes, através de diferentes estratégias: a produção da série de programas "Que abuso é esse?" - em diálogo com instituições de referência no assunto, produção de Kits educativos e implementação piloto com formação de profissionais da rede de proteção à criança e ao adolescente.

As violências sexuais e caminhos para o enfrentamento

As violências sexuais contra crianças e adolescentes, tendo suas principais formas de manifestação no Abuso Sexual e na Exploração Sexual, são frequentes e comuns em diferentes estados do território brasileiro, principalmente nas regiões nordeste, norte e regiões de fronteiras. Preocupado em como ajudar educadores, famílias, jovens, crianças e adolescentes a reconhecerem a existência deste problema, o Canal Futura através da sua área de Mobilização e Articulação Comunitária desenvolveu o "Projeto Crescer sem Violência". O projeto propõe a partir dos seus objetivos: sensibilizar, informar e conscientizar as pessoas sobre a problemática das violências sexuais contra crianças e adolescentes; fomentar a discussão e a troca de informações sobre exploração sexual, abuso sexual e sexualidade infantil; contribuir na formação de Educadores e Atores do Sistema de Garantia de Direitos; fortalecer a Rede de Proteção local; articular diferentes setores da sociedade, instituições governamentais, organizações da sociedade civil, movimentos sociais, universidades, Redes e Fóruns de defesa dos direitos de crianças e adolescentes; instrumentalizar profissionais da Rede de Proteção à criança e ao adolescente com materiais e metodologias de referência para o enfrentamento das violências sexuais, tais como educadores, familiares, agentes sociais e de saúde.

A violência sexual contra crianças e adolescentes é uma grave violação dos direitos humanos. Trata-se de um fenômeno complexo e multifacetado que ocorre em todo o mundo e está ligado a fatores culturais, sociais e econômicos. No Brasil, atinge milhares de meninos e meninas cotidianamente – muitas vezes de forma silenciosa. Além das questões relacionadas à pobreza e desigualdades, a questão de gênero também é determinante, fruto de uma sociedade patriarcalista e que ainda vive sob a cultura machista, da adultização da infância e posse dos corpos de meninas e mulheres.

Dados de notificações de violências contra crianças e adolescentes em 2016 recebidas pelo Disque 100 e disponibilizadas pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República evidenciam a gravidade desse problema. Dos 161.390 registros realizados, a maior parte tratam-se de casos de negligência e abandono (32%), seguidos de violência física (25,9%), psicológica (22,6%) e sexual (17,6%). Tendo ainda em vista que estes números referem-se apenas às violências denunciadas e

não refletem a extensão dessa problemática, é inaceitável desproteção e violação de direitos das quais são vítimas milhares de crianças brasileiras.

É importante destacar que a negligência e o abandono são “a porta de entrada” a diferentes formas de violência praticadas contra crianças e adolescentes. A criança e o adolescente negligenciados vivem situações de múltiplas violências, múltiplas privações e constante exposição a riscos. Além disso, situações de violência contra a criança são sempre cumulativas, ou seja, a violência física implica em violência psicológica, a violência sexual é também violência física e psicológica, a exploração sexual é também exploração econômica, violência física, sexual e psicológica.

“A violência sexual é uma ameaça à sobrevivência, ao bem-estar e ao futuro de crianças e adolescentes e pode trazer graves consequências para seu desenvolvimento, sua saúde e sua capacidade de aprendizagem. Crianças e adolescentes são mais suscetíveis à violência sexual pelo simples fato de serem crianças e adolescentes, mas algumas dessas pessoas são ainda mais vulneráveis por serem meninas pobres e/ou negras ou por terem deficiências. Quando crianças ou adolescentes sofrem qualquer tipo de violência e não recebem ajuda por parte da comunidade, da escola, ou mesmo da sociedade, internalizam a concepção de que a agressão é algo aceitável, assim perpetuando a espiral da violência.” (Guia Escolar do MEC,2011,p.14).

Um dos maiores desafios no enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no Brasil é romper a cultura do silêncio diante dos altos números de casos ocorridos cotidianamente, e que reforçam um ciclo vicioso de negligências, maus-tratos, agressões físicas, sexuais e psicológicas, potencializando a dor e sofrimento de quem as sofre. Romper com esse silêncio e com esse ciclo é urgente. É preciso identificar o problema, denunciar para responsabilizar o agressor e dar os devidos encaminhamentos para que crianças e adolescentes vítimas de violências sexuais tenham atendimento especializado e humanizado, nos diferentes serviços em rede de proteção capacitada para seu acolhimento e acompanhamento do caso.

Com isso, apesar do exitoso caminho percorrido ao longo destes quase dez anos de trabalho com a temática, nosso desafio está muito longe do fim. Os tabus que envolvem qualquer diálogo sobre a sexualidade humana, os altos índices de casos de abuso e exploração sexual, assim como as dores pessoais observadas em cada encontro, as demandas crescentes pela reprodução dos materiais do projeto e as dificuldades

enfrentadas pelos profissionais que atuam na garantia dos direitos de crianças e adolescentes apontam para uma necessidade cada vez maior de falar sobre o assunto.

Com isso, o êxito e o alcance da implementação das séries “Que exploração é essa?” e “Que abuso é esse?” geram uma demanda cada vez mais crescente de secretarias e instituições que atuam na defesa dos direitos de crianças e adolescentes pelo material, e por ações de formação.

Fortalecendo a Rede de Proteção

Com metodologias próprias o Projeto Crescer sem Violência propõe a realização de formação para atores da Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes, garantindo articulações intersetoriais, com a participação de profissionais da educação, saúde, assistência social e sociedade civil que atuam no atendimento. As ações se dão através de Oficinas Pedagógicas com caráter de sensibilização para as diferentes formas como se expressam as violências sexuais contra crianças e adolescentes, formação para os conceitos, abordagem dos fluxos de atendimento e uso pedagógico do material, numa abordagem dinâmica, lúdica e problematizadora.

A iniciativa também toma como referência o conceito da Educação Integral que “pressupõe um conjunto de estratégias para a formação completa do ser humano, ampliando a concepção da educação proporcionada pela escola e pela família, abrindo espaço para o envolvimento e a responsabilização de toda a sociedade em relação às novas gerações. Isto implica em compreender e significar o processo educativo como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. Para que isso se dê de forma efetiva, é necessário garantir a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade, potencializando o currículo escolar com práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos

humanos e o exercício da democracia." ("Série Mais Educação", MEC Fundação Itaú Social).

Dessa forma, consideramos que a promoção da Educação Integral implica em ações de promoção e garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes, e a prevenção e enfrentamento às violências sexuais fazem parte dessas ações que promovem a integralidade do ser.

Resultados obtidos

Entre 2014 e 2016, formações voltadas para educadores, professores e profissionais que atuam na Educação Infantil, foram realizadas com ações voltadas para a Educação Integral para a Infância, pensando o desenvolvimento integral da criança através da promoção e garantia de direitos. Na região do Vale do São Francisco, em Petrolina-PE, contamos com a participação de educadores de creches e organizações sociais que atuam na temática, e no município de Lucena-PB com toda a rede municipal através da participação das creches e escolas da educação infantil, foi possível desenvolver várias ações formativas, a partir de oficinas pedagógicas voltadas para ações de prevenção e enfrentamento, em especial ao abuso sexual.

No ano de 2015 foram elaborados 1.000 unidades do material formativo e kits pedagógicos, contendo todos os episódios das séries televisivas Que Abuso é Esse? e Que exploração é essa?, textos teóricos, sugestões de atividades para educadores partir dos programas, um amplo conteúdo sobre notificações de casos, além de matérias jornalísticas sobre as diferentes formas de violências sexuais contra crianças e adolescentes. Este material serviu de base para implementações dirigidas do projeto nos estados do Pará, Ceará, Amazonas, Rio de janeiro, Pernambuco e Piauí, com a formação da Rede de Proteção Local. Participaram das formações profissionais da educação, saúde, assistência social, segurança pública, judiciário, PRF, Conselhos Tutelares, Conselhos de Direitos, CMDCAs, Organizações da Sociedade Civil, Redes e Fóruns de Defesas dos Direitos das Crianças e Adolescentes. Ações de sensibilização, mobilização e enfrentamento às violências sexuais foram planejadas e realizadas conjuntamente pelas organizações da Rede articulada e seus parceiros. Destacando as diferentes atividades e

metodologias desenvolvidas, oficinas temáticas, palestras em escolas e na comunidade, ações nas unidades de saúde, cine-debates, rodas de diálogo, atuação nas rádios comunitárias, caminhadas e formação de profissionais da rede de proteção.

Mais de 400 organizações ligadas às redes de proteção à criança e ao adolescente foram articuladas para implementação do kit Crescer sem Violência, totalizando 670 profissionais capacitados para o uso do material. Ao longo de seis meses de trabalho o uso deste conteúdo foi monitorado e encontros presenciais marcaram a socialização das experiências com o acervo. Entretanto, devido à urgência e relevância do tema, o projeto em sua primeira etapa foi marcado por uma intensa demanda pelo material e sua metodologia. Assim, no período de março a novembro do 2015, a equipe do Canal Futura realizou uma série de ações de lançamento da série "Que abuso é esse?" em diversas partes do país, em 2016 não foi diferente, várias ações de sensibilização e formação continuaram acontecendo em várias regiões, principalmente, no mês de maio fortalecendo as agendas do 18 de maio – Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Ainda nesse ano foram realizadas oficinas com professores e educadores da Educação Infantil e do Programa Mais Educação, no município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco.

O acompanhamento de Redes e Fóruns de Direitos da Criança e do Adolescente em 13 estados brasileiros pelas equipes regionais do Futura proporcionou uma intensa atuação presencial em apoio às ações do 18 de maio, em seminários, formações, debates ou caminhadas, a série Que abuso é esse? divulgada para diferentes públicos, somando mais de 40.000 visualizações dos programas no Youtube.

A série também foi apresentada em palestras, seminários ou exibições dirigidas, para mais de 4.500 pessoas. Foram distribuídas 3.573 cópias de DVDs com a série para professores, conselheiros tutelares, profissionais de CMDCA, CRAS, CREAS, postos de saúde, lideranças religiosas, membros de CMDCA, psicólogos, assistentes sociais e professores universitários, em todos os estados brasileiros. Foram realizadas também 83 oficinas de sensibilização para o uso da série ao longo dos meses de março à setembro, com participação de 1795 educadores, 958 profissionais da rede de garantia de direitos de crianças e adolescentes, com envolvimento total de 3.359 escolas e 598 instituições, de 403 municípios em todos os estados brasileiros.

Referências

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Disque 100 – Relatório de 2016. Brasília, 2016.

_____. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes / Benedito Rodrigues dos Santos, Rita Ippolito – Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

CANAL FUTURA. Maleta Infância: caderno de atividades. Rio de Janeiro: 2013.

_____. Kit Pedagógico Crescer sem Violência – Cadernos de Textos "Que Exploração é Essa?" (2012) e "Que Abuso é Esse? ". Rio de Janeiro, 2015.

CUIDADOS E EDUCAÇÃO DE BEBÊS: RODAS DE CONVERSAS COM PROFESSORAS DE BERÇÁRIOS

Edivone Meire Oliveira
Universidade Regional do Cariri - URCA
edivonemeire@yahoo.com.br

Sara Raquel de Alencar Ferreira Ulisses
Universidade Regional do Cariri - URCA
salencarferreira@yahoo.com.br

Jerliene Maria do Nascimento
Universidade Regional do Cariri - URCA
Jerliene.nascimento@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o direito à educação das crianças de zero a seis anos de idade foi reconhecido somente a partir da promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), constituindo a primeira etapa da Educação Básica na década seguinte, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

A partir daí e diante dos resquícios de uma história de assistência caritativa às crianças desafortunadas – quando o objetivo primeiro consistia no atendimento das necessidades básicas da criança, sobretudo relacionadas à saúde, higiene e alimentação –, pesquisadores e profissionais da área têm se questionado sobre a função da educação extrafamiliar institucional de bebês e de crianças pequenas ("*Para que?"*), o seu currículo ("O *que?"*) e as respectivas abordagens e metodologias educacionais ("C*omo?"*).

Com relação ao primeiro questionamento ("*Para que?"*), segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), em seu Artigo 7º, a proposta pedagógica das creches e pré-esscolas deve assegurar o cumprimento das suas funções sociopolítica e pedagógica (BRASIL, 2009),

> I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre

> adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Quanto ao segundo questionamento, sobre o currículo da Educação Infantil (*"O que?"*), as atuais DCNEI definem-no

> [...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art. 3º).

No que diz respeito ao terceiro questionamento, sobre as abordagens educacionais *("Como?"*), o documento coloca em seu Art. 9º que as "práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]", já que, conforme o Art. 4º,

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Nesse sentido, emergiram alguns questionamentos com relação à educação de bebês em creches: i) teoricamente, o que pensam as profissionais com relação à função, ao currículo e às abordagens educacionais da educação de bebês? ii) na prática, o que está sendo oferecidoaos bebês? Qual o currículo destinado aos bebês? O que está sendo feito com as crianças nos espaços e tempos institucionais?

Portanto, este projeto teve como objetivo promover reflexões e discussões com as profissionais da creche de uma instituição do Crato-Ce, sobre a função da educação de bebês em espaços institucionais escolares, o currículo e as abordagens educacionais efetivadas na instituição.

O projeto vem sendo realizado desde outubro de 2015, por meio de rodas de conversas, grupos de estudos, projeção de documentários, reflexões e discussões sobre a educação de bebês em creches. Conta com a colaboração de uma professora do Curso de

Pedagogia da área de Educação Infantil (Edivone Meire Oliveira); uma (01) bolsista de extensão do Curso de Pedagogia (Sara Raquel de Alencar Ferreira Ulisses) e duas voluntárias, bolsistas do Núcleo de Educação Infantil da URCA – NEI (Pamyla Kaliny Bezerra Alves e Jerliene Maria do Nascimento).

1. CONVERSANDO COM AS PROFESSORAS

No primeiro encontro, visitamos a instituição para apresentação do projeto à diretora e coordenadora pedagógica da Educação Infantil, bem como para solicitação de consentimento para a efetivação do trabalho. Marcamos as datas para os primeiros encontros, de acordo com a disponibilidade das profissionais participantes: doze (12) professoras da creche do CAIC Professora Maria Yara de Brito Gonçalves, que educam e cuidam de bebês no berçário e uma coordenadora pedagógica, totalizando 13 participantes.

Em seguida, o projeto foi apresentado às professoras da creche, ocasião em que conversamos sobre os desafios enfrentados por elas no exercício da sua profissão. De forma unânime, as condições de trabalho e a falta de materiais eram os principais desafios enfrentados pelas professoras cotidianamente na instituição.

Elas relataram que fazem cotas para comprar materiais de higiene e fraldas descartáveis para os bebês.Em se tratando do trabalho em berçário, na concepção delas, era inviável um bom trabalho sem esses materiais, já que os bebês precisam de vários banhos ao dia, especialmente quando estão com problemas intestinais, o que ocorria com muita frequência.

Com relação à alimentação, todas mostraram grande satisfação com o que tem sido oferecido aos bebês, tanto em termos de qualidade, como em quantidade. De fato, observamos que os bebês são muito bem alimentados, com leite, mingaus, sucos, sopas, frutas, tudo muito fresquinho.

No que se refere à higiene da sala do berçário, as professoras relataram que é tudo muito bem higienizada. A lavanderia também funcionava em boas condições: periodicamente, chegavam à sala fraldas, toalhas e roupas dos bebês limpas e cheirosas.

A sala era ampla, bem iluminada e arejada. Havia berços para todos os bebês, porém não havia lencóis e colchas para todos os colchões. Veraficamos uma boa quantidade de ventiladores em boas condições de estado, o piso nos pareceu apropriado para que os bebês experimentem suas primeiras investidas em engatinhar, andar e correr.

Na hora do soninho, as professoras aproximavam os berços uns dos outros, para que todos os bebês fossem contemplados pelos ventiladores; fechavam as janelas, para que o ambiente ficasse mais aconchegante; davam colo aos que precisavam; deitavam ao chão com os que não queriam dormir e silenciavam. As professoras mostraram toda a sua maestria em banhar, alimentar, acalantar e colocar os bebês para dormir.

Sabe-se que todas as atividades da rotina são formativas, uma vez que os momentos de alimentação, higiene e descanso podem ser experenciados por meios de brincadeiras e interações. São momentos de aprendizagens, em especial de valores, que podem ser baseados na cooperação, solidariedade, amizade, ou, por outro lado, na competição, na individualidade e na hostilidade.

No entanto, parte desses momentos nos pareceu deveras automatizado, consistindo em atividade meramente braçal. Ademais, a rotina era composta essencialmente dessas atividades, em detrimento das brincadeiras, das interações entre os bebês, dos jogos, das atividades espontâneas e da exploração por parte dos bebês.

Por isso, resolvemos conversar sobre a rotina institucional.A forma como a rotina é concebida reflete-se na organização do ambiente, nos materiais disponibilizados, nas atividades realizadas, na forma como as normas são estabelecidas, nas interações entre professoras e bebês e entre eles, em situações formais e informais.

Logo, a rotina é conteúdo pedagógico, por isso torna-se motivo de reflexões, passando por processos de ressignificações em função do reconhecimento da flexibilidade necessária para o enriquecimento das experiências infantis, já que uma das funções da Educação Infantil é a complementação da educação familiar e doméstica.

As professoras julgaram necessária uma rotina para organizar a vida no berçário. Quando instigadas a pensar sobre o significado e os tipos de rotina, as professoras ficaram confusas, não conseguindo organizar as ideias de maneira satisfatória. Disseram que a Secretaria de Educaçãolhes envia a organização da rotina e que recebiam formações mensais pelo Programa de Alfabetização na Hora Certa (PAIC), por meio das formadoras que compõem o Eixo de Educação Infantil.

Essa temática gerou muitas discussões no grupo porque as professoram passaram a questionar tal diretismo institucional, afirmando que somente elas conheciam a realidade da creche e dos bebês e que havia recomendações que não condiziam com as circunstâncias da creche, nem com as particularidades dos bebês. Algumas delas acabaram revelando que, após receberem a rotina enviada pela Secretaria de Educação municipal, organizavam e planejavam seus tempos, espaços, materiais e atividades a serem realizadas de acordo com o que consideravam apropriado aos seus bebês.

Como pontos positivos da rotina, apontaram: a sequência das atividades que deveriam ser seguidas. Mas, para elas, isso deveria ocorrer de forma flexível, a partir das necessidades dos bebês. Citaram episódios de dois ou três bebês doentes ao mesmo tempo na creche e de como era difícil lidar com aquela situação, pois tudo saía dos eixos.

As professoras mencionaram que eram poucos os pontos negativos da rotina, haja vista que elas alteravam-na de acordo com as peculiaridades dos bebês e com as condições da creche.Assim sendo, percebemos que essas professoras sabiam do seu poder para adequar a rotina à realidade da creche, contrariando os achados da pesquisa de Haddad (1991), que encontrou rotinas rígidas e inflexíveis, com horários demarcados para cada atividade e, o mais importante, evidenciou que a rotina estava intensamente naturalizada a ponto de as profissionais não perceberem o seu poder para alterá-la.

Mas, apesar de terem consciência de sua autonomia para alterar a rotina, verificamos no berçário uma rotina empobrecida com relação as brincadeiras e às interações. Os bebês ficavam muito tempo nos berços. Sobre isso, algumas professoras disseram que deveriam cuidar da segurança deles.

Elas pareceram surpresas ao serem interrogadas sobre o que estava sendo feito com os bebês nos tempos e espaços institucionais para além do atendimento aos seus cuidados básicos de alimentação, sono e higiene.Instigamos a discussão, perguntando o que faltava para a conciliação entre o cuidar e o educar e; de que forma elas poderiam promover o desenvolvimento integral dos bebês. Algumas experiências foram socializadas de forma imprecisa: projeção de vídeos infantis; trabalho com música, utilizando instrumentos musicais e; contação de histórias.

Em decorrência disso, algumas reflexões foram feitas sobre os desafios com os quais as professoras se deparam cotidianamente para a realização de um trabalho que englobasse mais as interações e as brincadeiras, ao que elas elancaram: i) a conciliação

entre cuidar e educar foi considerado algo complicado, tendo em vista que o atendimento às necessidades básicas dos bebês tomava-lhes quase todo o tempo; ii) a ausência do apoio da família na creche; iii) a superlotação nas salas; iv) a falta de materiais, de brinquedos, de vídeos e; v) a falta de estímulos para renovar as atividades propostas. Elas reclamaram da ausência de apoio pedagógico para a consecução de atividades inovadaoras, já que gastavam grande parte do tempo cuidando dos bebês e não tinham tempo para planejar e organizar atividades interessantes.

De fato, o abuso de previsibilidade na rotina e a falta de surpresas podem gerar certa apatia às professoras e aos bebês. Faz-se necessária a expansão das experiências dos bebês a partir também do inesperado, das novidades que podem se encaixar no próprio ritual institucional, se ele for flexível o suficiente para o redimensionamento das atividades previamente propostas.

Tentamos conversar sobre o brincar no berçário. Mas, não houve muita empolgação, em vista da justificativa das difíceis condições de trabalho. Para incitar a conversa e também para lhes fazer recordar e sentir o pulsar do brincar em suas próprias vidas, projetamos o documentário "Tarja Branca: a revolução que faltava". Nesse dia, vimos o brilho no olhar das professoras, que relembraram de suas infâncias e de como era bom brincar.

Propusemos que as professoras se perguntassem: "Eu sou uma pessoa brincante?"; "A educação que estou oferecendo aos bebês os humaniza ou os desumaniza?"; "De que forma o meu trabalho impacta na formação dos bebês?"; "O que eu estou deixando de marca na vida deles?"; "Será que eu estou plena no trabalho que realizo, utilizando toda a linha da pipa (uma alusão a uma das falas do documentário)?".

A reação das professoras foi surpreendente: elas começaram a justificar o porque de brincarem ou não brincarem com os bebês;de destinarem ou não tempo para que os bebês pudessem interagir, brincar, explorar e fazer suas próprias descobertas. Em seguida, relambramos, de forma empolgada, de algumas brincadeiras que fizeram parte de nossa infância: caiu no poço, carrinho de lata, amarelinha, pega pega, pique-esconde, batatinha frita 123, pião, dentre outras.Discutimos sobre como as brincadeiras são importantes para os bebês, pois elas humanizam através das interações.

As professoras lamentaram o fato de as crianças não conhecerem essas brincadeiras e de não poderem brincar nas ruas, já que atualmente há muitos fatoresque

impedem esse brincar, como: as novas tecnologias, que dominam as crianças e as impedem de realizar atividades corparais; o grande fluxo de carros nas ruas;a pedofialia; a violência urbana e; as cobranças sociais que impulsinam a antecipação da escolarização, fazendo com que as crianças não tenham tempo para brincar em casa e na escola.

Auxiliadora disse que é uma pessoa privilegiada porque teve uma infância brincante e que, como professora, busca interagir com os bebês, não intervindo nas suas brincadeiras, deixando-os livres. Vera instigou a conversa relatando que foi visitar a casa de uma amiga e lá observou que todas as bonecas da sua filha se encontram dentro das caixas. Ela interrogou a amiga sobre o porque da criança não brincar com as bonecas. A mãe respondeu que era para não estragá-las. Vera defendeu que é de extrema importância que a criança explore os brinquedos livremente, mas lamentou que a creche não disponha de tantos brinquedos de quanto precisa. Disse também que os brinquedos lá existentes já tinham sido explorados o suficiente e que os bebês não se interessavam mais por eles.

Evânia Maria trouxe para a discursão a indisponibilidade de muitos pais para brincar com seus filhos. Contou que seu filho implorou para que seu pai o levasse à Praça da Sé, mas o pai disse que não era possível porque lá não havia lugar para estacionar o carro. O menino insistiu mas o pai se utiliza de outro argumento, dizendo que na praça não possuía brinquedos nem brincadeiras para ele. Mesmo assim,a criança manifestou interesse em ir à praça. Evânia disse que a“única coisa que ele queriaera ver o mundo”.

Percebemos que as professoras sabem da importância do brincar ou, pelo menos, reativaram o entusiasmo pelas brincadeiras e interações, mas não sabiam ao certo o que fazer, nem como fazer com os bebês. No entendimento delas, as brincadeiras na creche deveriam ser planejadas e dirigidas por elas. Havia uma incompreensão sobre organizar o ambiente, espaço e materiais, para que os bebês pudessem agir livremente.

Fochi (2015) nos chama atenção para o fato de que os bebês, em busca de atender seus interesses, de forma intencional, são capazes de aprender e de se desenvolver mesmo sem o comando dos adultos. Tal feito ocorre independentemente da intencionalidade dos adultos, mas, obviamente, com seu acolhimento, sobretudo emocional.

Esse fato nos conduz a uma discussão sobre a perspectiva dos bebês sobre si, sobre o outro e sobre o mundo físico e social, perspectivas estas, comumente, invisíveis, não consideradas pelos adultos, anônimas, não institucionalizadas, não planejadas, não esperadas e, por vezes, não compreendidas em meio à visão adultocêntrica que, não raro,

tem regido a Educação Infantil, em decorrência de concepções que os compreendem como "[...] os ainda-não adultos, ainda-não responsáveis, ainda-não capazes, ainda-não competentes, ainda-não com os mesmos direitos, ainda-não confiáveis, etc. (CASAS, 2002, p.33, *In* FOCHI, 2015, p. 16-17).

Nas conversas, observamos que as professoras ainda não conseguiam, de fato, assegurar o cumprimento das suas funções sociopolítica e pedagógica, na medida em que ainda estavam embebidas em concepções assistencialistas de atendimento aos cuidados básicos infantis, descuidando-se dos demais aspectos curriculares para os quais estas instituições existem, conforme o Art. 8º das atuais DCNEI (BRASIL, 2009): "[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]".

Na instituição, a rotina pareceu-nos naturalizada, até então não se constituindo em tema de avaliação e discussão por parte das professoras nem das gestoras. Assim sendo, a rotina consistia apenas em um rol indicativo das atividades relacionadas ao atendimento dos cuidados básicos dos bebês, distribuídas em momentos sequenciais pré-estabelecidos. Vista dessa forma, na nossa concepção, tornava-se elemento institucional preocupante, na medida em que o fazer pedagógico se mostrou mecanizado, desprovido de reflexões sobre sua função, seu currículo e sua abordagem educacional.

Compreendendo que todas as ações e interações feitas com os bebês e entre eles, desde a entrada até a saída da instituição, constituem currículo, portanto, reportam-se ao processo formativo infantil, entende-se que a rotina como categoria pedagógica necessita de constante reflexão e discussão sobre o que se está fazendo, para que, como e porque.

No nosso entendimento, não obstante a legislação e um vasto leque de documentos norteadores para a Educação Infantil, as práticas docentes na sala do berçário fundamentavam-se em concepções sobre bebês incongruentes com suas necessidades prementes de expressão, criação, exploração e interação. Desse modo, entendemos que as formas de se compreender e perceber os bebês estão na base do que lhes é ofertado em termos educacionais.

Compreendemos que educar bebês consiste em lhes propiciar situações de aprendizagem e de socialização que desenvolvam suas potencialidades e considerem suas aprendizagens prévias. Assim sendo, a professora deve apoiar, observar, estimular as ações infantis, auxiliando-os em suas descobertas e na construção de seus significados.

Além de ampliar as potencialidades infantis de conhecer, explorar e criar, as docentes devem ajudá-los a sistematizar essas descobertas (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

Contrapomo-nos à ideia de que a infância seja um período de passagem, de preparação para o mundo adulto, ideia esta baseada na concepção de criança e de infância baseada na incompetência infantil, na incompletude, na incapacidade para conhecer a si, o outro e o mundo, o que gera subestimação dos bebês e, como consequência, engendra uma educação diretiva, adultocêntrica e insensível para com o mundo infantil.

Impõe-se-nos o desenvolvimento de sensibilidade para enxergar o que os bebês sabem fazer, o que eles nos "dizem" sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, para aprender a escutá-los em suas diversas linguagens não verbais e afetivas, desde as expressões do tônus muscular, do choro, dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, das garatujas, dos desenhos, até a linguagem verbal incipiente do *tatibitati*. Por conseguinte, as conversas na creche continuarão até o final deste ano.

Pesquisas realizadas em *contextos de vida coletiva* – usando a expressão de Fochi (2015) para se referir às instituições educativas – nos mostram que os bebês dispõem de muitas capacidades para agir no mundo e resolver problemas, o que contraria as concepções baseadas em crianças como seres frágeis, incapazes ou incompetentes.

CONSIDERAÇÕES

É função dos projetos de extensão buscar interações dialógicas entre a universidade e as instituições de Educação Infantil, num movimento de doação e recepção por ambas as partes, ou melhor, a universidade socializando seus conhecimentos e, simultaneamente, recebendo informações importantes à compreensão apurada das rotinas dessas instituições. O contato com as professoras e gestoras do berçário nos aproximou da realidade daquela instituição que se assemelha a tantas outras.

Incitou, tanto nas profissionais da instituição quanto na bolsista e voluntárias do projeto uma aproximação com a realidade, propiciando-lhes uma postura crítica frente ao que estava posto e naturalizado nas instituições de Educação Infantil. Foi motivo de reflexões e discussões no Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEEDI) do Núcleo de Educação Infantil da URCA.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para reinventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** : comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

HADDAD, L. **A creche em busca da sua identidade.** São Paulo: Loyola, 1991.

PLANEJANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO PROFESSORAS DE CRECHE E PRÉ-ESCOLA ELABORAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Edlane de Freitas Chaves
Universidade Federal do Ceará (UFC)
edlanefc@hotmail.com

Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)
rosimeireca@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento das práticas pedagógicas na visão de professoras de Educação Infantil. A preocupação com o papel da professora da Educação Infantil é um aspecto presente nos trabalhos de Machado (1998), Oliveira-Formosinho (2002), dentre outros, como Ostetto (2000) e Redin (2014), que abordam a importância do planejamento das práticas educativas oferecidas às crianças. Neste trabalho, o objetivo principal é analisar como as professoras de creche e pré-escola elaboram o planejamento das práticas pedagógicas nesta etapa de educação. Considerando a abordagem qualitativa como opção metodológica, contou com a participação de oito professoras de Educação Infantil, sendo a entrevista semiestruturada a técnica principal de construção de dados. A análise dos dados indica que as professoras se utilizam de variados referenciais teóricos e metodológicos para elaborar o planejamento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças. Entretanto, a escuta das crianças bem como a consideração de seus interesses ainda parece ser algo pouco relevante no planejamento, sinalizando uma concepção adultocêntrica que interfere na qualidade das práticas pedagógicas oferecidas às crianças. Assim, percebe-se que pensar a criança como ser potente, participante e ativo no processo educativo, ainda é um dos desafios a ser abordado no processo de formação continuada no contexto investigado.

Palavras-Chave: Planejamento. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que analisou a relação estabelecida entre a formação continuada e o desenvolvimento das práticas pedagógicas de professoras[24] da Educação Infantil, no contexto de um município cearense. Sendo o

[24] A denominação "professoras" é usada para fazer referência às docentes que atuam na Educação Infantil e às que são sujeitos desta pesquisa, tendo em vista a predominância de profissionais do sexo feminino no município investigado.

planejamento das práticas pedagógicas na creche e na pré-escola, uma discussão que também perpassa a formação continuada, esse artigo aborda a preocupação com o papel da professora nesse processo tão importante de organização das ações docentes no cotidiano desta etapa de educação.

O papel da professora da Educação Infantil é um aspecto presente nos trabalhos de Machado (1998) e Oliveira-Formosinho (2002), dentre outros, como Ostetto (2000) e Redin (2014), que abordam a importância do desenvolvimento de boas práticas educativas a serem oferecidas às crianças nesta etapa de educação.

Conforme as ponderações de Machado (1998) e Oliveira-Formosinho (2002) conhecer bem a criança, as suas necessidades, especificidades e competências é um aspecto fundamental para que a professora possa planejar boas experiências no cotidiano da Educação Infantil. É consenso entre essas autoras que, para desenvolver bem seu papel como professora de Educação Infantil, uma importante característica dessa profissional deve ser a curiosidade sobre a criança.

Oliveira-Formosinho (2002) destaca ainda que, o desenvolvimento das práticas da professora de Educação Infantil se diferencia do trabalho realizado pelos professores que atuam em outras etapas de educação. Essa diferenciação se dá justamente pelo caráter específico presente no papel do professor de Educação Infantil, no que se refere à complexidade e à abrangência das ações educativas somadas à responsabilidade como adulto no desempenho das funções de cuidado junto às crianças.

Planejar na Educação Infantil é uma importante ação que possibilita à professora dar visibilidade às concepções, ter consciência dos propósitos educativos junto às crianças, perceber as condições concretas existentes no contexto, ou do que se precisa fazer para alcançá-las, bem como possibilita uma constante reavaliação da própria prática, das posturas e dos caminhos percorridos. (REDIN, 2014)

Desse modo, esse texto analisa como as professoras que atuam na primeira etapa da educação básica de um município cearense planejam as práticas pedagógicas que realizam cotidianamente com as crianças.

As informações decorrentes desse estudo foram organizadas nos seguintes tópicos: 1) Introdução; 2) Objetivo; 3) Metodologia; 4) Resultados e discussão; 5) Conclusões; e 6) Referências.

2 OBJETIVO

Neste texto, o objetivo principal é analisar como as professoras de creche e pré-escola elaboram o planejamento das práticas pedagógicas que realizam cotidianamente com as crianças na Educação Infantil.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que deu origem a esse artigo baseia-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, que se debruça nas questões referentes à realidade em que se manifestam as relações entre os sujeitos, preocupando-se com os significados, motivações, crenças, ações, perspectivas e valores presentes nos fenômenos num dado contexto social. (MINAYO, 2007)

A entrevista semiestruturada, orientada por um roteiro de perguntas previamente elaborado, foi a principal estratégia utilizada para a construção dos dados, que possibilitou estabelecer um diálogo com os sujeitos da pesquisa e o acesso a informações importantes, com o intuito de compreender como as professoras elaboram o planejamento das práticas pedagógicas (BOGDAN e BIKLEN, 1994). O uso da entrevista semiestruturada oportunizou "uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos", que se manifestaram durante a investigação. (ROSA, 2008, p. 31)

A referida pesquisa foi realizada em duas instituições de Educação Infantil de uma rede municipal localizada na região metropolitana de Fortaleza: uma creche e uma pré-escola, tendo como sujeitos oito professoras. Para preservar o seu anonimato, as professoras estão apresentadas com nomes fictícios.

Quanto ao perfil pessoal e profissional dessas professoras, a idade varia de 37 a 61 anos. Todas possuem a formação mínima exigida pela legislação para trabalhar na Educação Infantil: nível médio na modalidade normal ou graduação em Pedagogia. Também cursaram pós-graduação lato sensu em Educação Infantil e em outras áreas. O tempo de atuação na docência em Educação Infantil varia de 7 a 15 anos de experiência.

No que se refere à elaboração do planejamento na rede municipal investigada, as professoras têm um tempo[25] dentro da carga horária de trabalho destinado à elaboração das práticas pedagógicas a serem realizadas junto às crianças.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na discussão proposta neste artigo foram considerados como aspectos diretamente relacionados à elaboração do planejamento: os referenciais [materiais] utilizados pelas professoras, a orientação teórica, bem como a articulação entre as orientações pedagógicas propostas na formação com o planejamento e a realização das práticas pedagógicas cotidianas.

Quando indagadas acerca dos referenciais que utilizam para o planejamento das atividades que desenvolvem com as crianças, as professoras da creche e da pré-escola destacaram: "as Orientações Curriculares para a Educação Infantil", "o acervo de livros de estudos da instituição", "as coleções de livros de atividades para Educação Infantil", "os materiais que as formadoras [as técnicas da SME] entregam para orientar o planejamento", "*sites* educativos", "revistas de atividades para Educação Infantil", conforme explicitam a seguir:

> No meu planejamento, eu uso os materiais que eu recebo na formação, com orientações de planejamento que são entregues aos professores [sugeridas pelas técnicas da secretaria de Educação]. Também uso os livros [de atividades] que eu pego aqui na escola. (ISA)

> Eu acho importante seguir as Orientações da Educação Infantil [livro publicado pela SEDUC-CE] e também eu sigo algumas orientações recebidas na formação [sugeridas pelas técnicas da secretaria de Educação] para realizar o planejamento. Mas também eu pesquiso muito na internet as sugestões de atividades nesses *sites* educativos. (TALITA)

> A gente sempre usa o material que tem as orientações pedagógicas para a Educação Infantil *[Orientações Curriculares para a Educação Infantil*], muito bom porque tem os incisos do artigo 9º das DCNEI, porque ali está tudo o que desenvolver com a criança, né? Na creche, a gente também tem um material que é exposto ali onde tem uns livros [livros de fundamentação teórica para Educação Infantil] que a gente pode usar para fundamentar o planejamento. Tem as coleções de atividades para Educação Infantil que a gente compra muito aqui, mas tem muitas coisas dessas coleções que a gente também não

[25] De acordo com a LEI Nº 11.738 de 16/07/2008 que instituiu o piso salarial nacional do magistério público da educação básica e conforme disposto em seu Artigo 2º parágrafo 4º estabeleceu 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades de planejamento. (BRASIL, 2008)

> concorda como, por exemplo, a parte que coloca pra gente desenvolver com a criança os pontilhados. Aí, tem os materiais que as formadoras nos entregam para orientar o planejamento, que também tem uma bibliografia que a gente pode pesquisar para planejar. (MALU)

De modo geral, tanto as professoras da creche como as da pré-escola utilizam referenciais diversificados para planejar as atividades que desenvolvem com as crianças. Observa-se, em seus depoimentos, uma valorização dos materiais que têm acesso por meio dos encontros de formação continuada, quais sejam: o livro com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011), elaboradas a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009); e os materiais que as técnicas da Secretaria Municipal de Educação - SME, responsáveis pela formação continuada, que incluem orientações para a realização do planejamento nas instituições.

Mesmo com os materiais supracitados, as professoras explicam que também utilizam outros referenciais para o planejamento das práticas pedagógicas, escolhidos de acordo com as oportunidades de acesso e com as necessidades das crianças que julgam importantes serem contempladas no cotidiano das práticas pedagógicas.

A respeito das decisões que envolvem o ato de planejar pelas professoras, Cardoso (2007) afirma que:

> A tomada de decisão sobre o que e como ensinar aos alunos é indissociável da profissão de professor. Por mais que os programas e políticas educacionais proponham a tomar para si essa decisão, na prática, os professores é que têm esse poder. Daí a importância do reconhecimento desse poder para a construção de sua identidade profissional. Daí a necessidade de que aprendam a fazer escolhas com responsabilidade pela tarefa pública que exercem. (CARDOSO, 2007, p. 38)

Por outro lado, conforme defende Redin (2014, p. 22) “não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica em que a professora detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento.” Desse modo, as escolhas de referenciais para o planejamento refletem uma parte importante das decisões, que diariamente as professoras precisam tomar em suas rotinas de trabalho e que muitas vezes podem ou não ter a influência da formação continuada, mas, sem dúvida, traduzem as suas concepções de criança e de Educação Infantil.

Com relação à orientação teórica presente nos referenciais que as professoras consultam, estas responderam: “a linha que é orientada na formação continuada”, “mescla construtivismo com o tradicional”, “os incisos das DCNEI [incisos do artigo 9º]”, “o livro de *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*”.

> Eu conduzo meu planejamento seguindo a linha que é orientada na formação, mas também vou pesquisando, pedindo opinião das colegas, perguntando sobre alguma novidade. (MALU)

> Quanto ao referencial teórico já fica mais difícil definir, mas acredito que a fundamentação que utilizo é construtivista. Também não vou dizer que não sou tradicional, porque eu gosto de mesclar. Vou ser sincera, eu tento mesclar os dois, mas eu procuro ser mais construtivista. (ISA)

> Eu acho que no dia a dia a gente tem que estar sempre contemplando os incisos das Diretrizes da Educação Infantil [incisos do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009)]. É porque, às vezes, é no automático, né? Às vezes, a gente até já está utilizando aquelas diretrizes, mas nem associa ao que está fazendo, né? (NARA)

De acordo com as declarações, as professoras não parecem ter muita segurança para identificar as linhas teóricas que fundamentam os materiais que utilizam para organizar as práticas pedagógicas. Apesar de recorrem ao uso das DCNEI (BRASIL, 2009) como referência para planejar, as professoras não demonstram preocupação em entender, por exemplo, que tipos de concepções de criança e de Educação Infantil respaldam a elaboração do planejamento, aspecto que interfere na qualidade das práticas pedagógicas oferecidas às crianças.

As decisões das professoras sobre os referenciais que devem subsidiar as suas práticas pedagógicas relacionam-se diretamente com a responsabilidade de compreender que tipo de proposta irá subsidiar o seu planejamento, visto que, “nas concepções de planejamento, sempre está implícita uma concepção de sujeito: participativo, competitivo, solidário, criativo, empreendedor, feliz...” (REDIN, 2014, p. 24). Assim, o cuidado com a orientação das referências que se utiliza para planejar é um aspecto que influencia diretamente nos tipos de experiências que serão oferecidas às crianças como oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagens.

Quanto à maneira com que as professoras relacionam as orientações pedagógicas que são propostas na formação continuada e as suas práticas pedagógicas cotidianas, em geral elas responderam: “na organização da rotina”, “no falar com as crianças”, “na relação entre os temas da formação”, “na observação das próprias práticas”, “seguindo as

orientações recebidas nas formações", "na participação das crianças", e "na utilização de materiais diversos", conforme os seguintes relatos:

> Se eu não participasse dessa formação continuada, eu ia era jogar pontilhado para os meninos cobrirem. Então, como eu participo da formação continuada, eu tenho uma compreensão de que não se deve fazer isso. E outra coisa é a questão da rotina que eu aprendi. Nós aprendemos que ela é importante. Aquela coisa também de sempre o que for fazer, falar para a criança, porque está falando e fazendo aquilo, com certeza isso nós não aprendemos sozinhas. E também a gente tem que ligar os temas. Então, a gente vai tentando colocar a matemática dentro das artes e vice-versa. Vai fazendo uma salada mista. Aí, a gente tenta seguir, pega um pouquinho do que a gente viu lá na parte de fundamentação teórica na formação, mistura com o que é proposto e vai organizando as práticas. (DORA)

> Então, eu procuro seguir as orientações que eu recebo nas formações e também mesclo com as práticas que eu acredito que vão ajudar na aprendizagem das crianças. Também a gente parte de uma coisa que surge na hora. Então, algumas atividades são construídas com as crianças. A gente trabalha com materiais diversos, como: jogos de encaixe, alfabeto móvel, com tampinhas, ali eles fazem a construção. (ISA)

De maneira geral, a professoras explicaram que seguem as orientações propostas na formação continuada para realizarem o planejamento de suas práticas pedagógicas. Também declararam que procuram adequar o uso desses materiais de acordo com o que observam, das necessidades manifestadas pelas crianças, com as necessidades da realidade e com as próprias experiências.

Outro aspecto também destacado pelas professoras é que nem sempre conseguem estabelecer uma relação entre as orientações pedagógicas que são propostas na formação continuada e o planejamento das práticas, conforme explicitam a seguir:

> Nesses momentos [planejamento], a gente utiliza o material que é entregue na formação. Aí, dali a gente tira algumas ideias para o planejamento. Agora, no momento do planejamento, acontece que, muitas vezes, a gente sabe que até faz o planejamento, mas às vezes, a gente não segue. Às vezes, acontece alguma coisa fora da rotina proposta que você acaba tendo que direcionar para outro lado. (NARA)

> Eu não vou dizer que necessariamente eu faça exatamente igual ao que tem na formação, mas a gente usa as sugestões. Eu costumo primeiro perceber a realidade da turma e planejo as atividades de acordo com os objetivos que acho necessários. (TALITA)

Nara explica que nem sempre consegue estabelecer uma relação entre as orientações pedagógicas que são propostas na formação continuada, porque em alguns momentos os imprevistos surgidos na rotina com as crianças impedem que o

planejamento seja vivenciado plenamente, de maneira que precisa redirecionar a situação de outra forma, seguindo outro percurso [que a professora não explicitou].

Loiola (2004, p. 198) em sua pesquisa também elucidou a partir das experiências de uma professora, que o planejamento nem sempre é "único elemento definidor da rotina", visto que outros elementos podem influenciar na organização e realização das ações com as crianças na instituição educativa, assim como foi destacado anteriormente no depoimento de Nara "às vezes, acontece alguma coisa fora da rotina proposta que você acaba tendo que direcionar para outro lado".

Desse modo, é coerente destacar que um bom planejamento sempre é flexível e permite adequação ao inusitado, aquilo que parece ser mais interessante e adequado para a criança e não estava previsto no planejamento.

Talita declara que nem sempre relaciona seu planejamento nas orientações pedagógicas sugeridas na formação continuada pelas técnicas da SME. Ela explica que costuma, inicialmente, perceber as necessidades da turma para, em seguida, definir o que será proposto como experiências.

De acordo com as professoras Nara e Talita, o planejamento das práticas pedagógicas articulado com as orientações pedagógicas propostas na formação continuada, nem sempre é algo possível de acontecer devido à própria dinâmica das vivências na instituição, como também depende do olhar do professor acerca da realidade em que atua.

Nesse sentido, o planejamento deve se configurar como uma "atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente" (OSTETTO, 2000, p. 177). Dessa forma, para o planejamento de ações pedagógicas que sejam significativas ao desenvolvimento das crianças, além de referenciais, coerentes com as características, interesses, necessidades e direitos das crianças, que fundamentem as ideias e experiências, a professora de Educação Infantil precisa ter sensibilidade para que possa oferecer "não apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações". (BARBOSA, 2009, p. 37).

5 CONCLUSÕES

Os resultados desta investigação indicaram que de maneira geral, as professoras se utilizam de variados referenciais teóricos e metodológicos para elaborar o planejamento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças. Entretanto, a escuta das crianças bem como a consideração de seus interesses ainda parece ser algo pouco relevante no planejamento que realizam, sinalizando uma concepção adultocêntrica que interfere na qualidade das práticas pedagógicas oferecidas às crianças.

As professoras valorizam as orientações para elaboração do planejamento que recebem da SME, identificam mudanças em suas posturas na mediação com as crianças e na ampliação de seus conhecimentos em decorrência dos referenciais teóricos a que têm acesso nos encontros de formação continuada. No entanto, percebe-se nas declarações das professoras, que pensar a criança como centro do planejamento, como ser potente, participante e ativo no processo educativo, ainda é um dos desafios para a formação continuada no contexto investigado.

Desse modo, a formação continuada deve possibilitar subsídios teóricos e reflexivos às praticas educativas, considerando a professora como sujeito que possui habilidades e competências profissionais que precisam ser constantemente analisadas e refletidas de acordo com as demandas da realidade, sobretudo, das especificidades que envolvem a educação oferecida à criança pequena em ambientes coletivos formais de educação (creches e pré-escolas).

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil.** Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos**.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. **Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica**. Lei Federal nº 11.738/2008. Brasília: 16 de julho de 2008.

BRASIL**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.**

CARDOSO, Beatriz (org.). **Ensinar:** tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2011.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. **Contribuições da abordagem colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2004.

MACHADO, Maria Lúcia A. **Formação Profissional para Educação Infantil:** subsídios para idealização e implementação de projetos. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) e DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em Contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. **Planejamento na Educação Infantil:** mais que a atividade, a criança em foco**.** In: OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). Encontros e Encantamentos na Educação Infantil. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175 – 200.

REDIN, Marita Martins. (et al.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 208p.

ROSA, Maria V. F. P. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismo para validação dos resultados. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ONDE ESTÁ O PROTAGONISMO DA CRIANÇA PEQUENA?

Ednéia Maria Azevedo Machado
Fundação Universidade Federal de Rondônia
volneyedneia@hotmail.com

Resumo: Este texto é resultado das reflexões a partir da nossa experiência com trabalho na Educação Infantil, tanto em curso de formação de professores e professoras como no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Para realização deste estudo utilizamos a pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica e as discussões realizadas em sala de aula e nos encontros de formação. Neste sentido, é nossa intenção compreender como os diálogos entre União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e as Universidades têm se efetivados no que se refere à formação inicial e continuada dos/as docentes que atuam na educação infantil considerando as especificidades desta etapa e o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Nossas discussões e estudos apontam que o diálogo entre as universidades e as instituições educativas de crianças pequenas constitui um dos mecanismos importantes para se pensar as políticas de formação tanto inicial como continuada, com vistas a incluir e contemplar os interesses da Educação Infantil e principalmente o protagonismo da criança pequena. Embora se reconheça que já existe um lugar nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Pedagogia para a docência da Educação Infantil, inegavelmente há a priorização ao ensino fundamental.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Formação Docente. Currículo Pedagogia

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos um conjunto de atores e políticas públicas produziram uma grande visibilidade em torno da Educação Infantil. Estamos nos referindo a promulgação da Constituição Federal em 1988, a Criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e, no campo educacional, em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a nova LDB, a Lei de nº 9.394 a qual inclui a Educação Infantil na primeira etapa da educação básica. A referida lei veio para regulamentar e delinear uma nova concepção de Educação Infantil no país, onde a criança é vista como sujeito de direitos apresentados de forma específica.

Mais recente a promulgação da Lei 11.274/2006 incluiu as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Esta ação provocou modificações e revisões na Educação

Infantil, mais tarde materializadas na Emenda Constitucional 59/2009 que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, ampliando condições de acesso e permanência na escola. Essas conquistas e avanços nas políticas educacionais para a infância trouxeram também vários desafios, dentre eles à formação e valorização dos profissionais como também, uma maior exigência às especificidades do trabalho pedagógico referente ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos.

A inclusão das Creches e Pré-Escolas no sistema educacional significou pensar a Educação Infantil numa perspectiva mais ampla e complexa implicando assim o levantamento de discussões profundas em relação à finalidade desta etapa da educação básica. Nessa direção, a Educação Infantil deixa de ser tratada como assistencialismo e precisa ser pensada de forma educacional tendo como eixo principal o cuidar e o educar de formas indissociáveis.

Outro marco legal importante neste processo foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) publicadas em 2010 – o Parecer 20/2009 e a Resolução nº 5/2009 que explicitaram as orientações a serem observadas na organização de propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Dentre estas orientações destacamos a concepção de currículo específico para esta etapa da educação básica, uma vez que, trabalhar com crianças dessa faixa etária exige reconhecimento de suas especificidades e o mesmo não deve ser uma reprodução ou "adaptação" do currículo do ensino fundamental. Uma evidente conotação de caráter identitário.

Posteriormente a acumulação dos debates oriundos das Conferências Nacionais de Educação culminou na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que além de referendar as particularidades que devem ter as políticas públicas para as crianças pequenas em suas metas, estabeleceu a universalização das pré-escolas e a ampliação das creches.

Assim ao tomarmos como referência a publicação da Constituição de 1988 até o ano de 2014 com a Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE), é possível afirmar que inegavelmente mudanças significativas na educação brasileira foram desencadeadas a favor da primeira infância.

Certamente estes documentos evidenciam importantes avanços na área. No entanto, ao mesmo tempo em que apontam para melhorias, demandam mais ações para seus efetivos cumprimentos.

Observamos que a maioria dos textos legais destaca o diálogo entre diferentes atores em perspectiva interinstitucional, para alcançar objetivos complexos no âmbito também da Educação Infantil. O pacto federativo adotado pela Constituição de 1998 inaugura essa metodologia. Neste sentido, é nossa intenção compreender como os diálogos entre União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Secretarias Municipais de Educação – UNDIME, as Secretarias Municipais de Educação e as Universidades têm se efetivados. Como tem sido os encaminhamentos para à formação inicial e continuada dos/as docentes que atuam na educação infantil considerando as especificidades desta etapa e a demanda por formação tendo em vista a universalização do atendimento de 4 a 5 anos e das creches estabelecida pelo PNE 2014-2014

2. PNE 2014-2014 - EDUCAÇÃO INFANTIL E OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Nos últimos anos a luta pela educação infantil de qualidade e como direito de toda criança de 0 a 5 anos constituíram um marco significativo na garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros. Como já destacamos a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a LDB, nº 9.394 incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. A referida lei veio para regulamentar e delinear uma nova concepção de Educação Infantil no país, onde a criança passa a ser vista como sujeito de direitos considerando suas especificidades.

Nesse processo, a educação infantil passou a integrar diversos programas e ações dentre os quais, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que na meta número 1 que trata da educação infantil e se propõe, a universalizar, até o ano de 2016, a pré-escola e ampliar oferta de creches para 50% até 2024. Sabemos que para alcançar essa meta há vários desafios a serem superados, pois vale ressaltar que existem situações bastante diversificadas que merecem ser questionadas e repensadas para que se realmente possa falar em universalizar o atendimento à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade em nosso país.

Entre elas podemos citar: mais investimentos para reestruturação e ampliação de vagas; melhoria dos espaços físicos das escolas que atendem estas crianças elaboração de propostas pedagógicas que atendam às especificidades desta faixa etária, a valorização da profissionalidade docente e qualitativos processos de formação tanto inicial como continuados.

Nosso interesse acadêmico se dirige para a melhoria da qualidade na educação infantil por meio da formação docente. Em nossa compreensão constitui um dispositivo importante na construção de uma identidade profissional para esta primeira etapa da educação básica.

Neste contexto as agências formadoras de educação superior têm um papel importante na materialização da política curricular para a primeira infância por meio de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), documentos que explicitam "[...] um processo histórico em que diferentes grupos protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 148).

Neste estudo, compreendemos o currículo escolar como um campo de lutas e tensões em torno de representações e sentidos, um mecanismo de confronto entre saberes: sistematizado e empírico, universal e local, em permanente processo de elaboração e em função disso sujeito à alteração e à transformação, pois:

> [...] O currículo é lugar, espaço, território. O curriculo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *currículum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O curriculo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150).

A LDB 9394/1996 no artigo 62 estabelece que a formação docente para a educação básica exige nível superior em cursos de graduação. Uma responsabilidade diretamente encaminhada às instituições universitárias quanto à fase inicial formativa, evidenciando que: "[...] um dos espaços de formação de professores e professoras para crianças de zero a seis anos de idade tem sido o curso de pedagogia que, aos poucos, foi introduzindo nas suas disciplinas as questões referentes à criança pequena [...]". (SILVA, 2005, p. 1).

Desde então um número significativo de professoras e professores de Creches e Pré-escolas que estão em sala de aula de fato possuem a licenciatura (KISHIMOTO, 1999), mas isto não significa que essa ampliação possa ser traduzida em qualidade de ensino, uma vez que consideramos necessária uma revisão dos projetos pedagógicos dos cursos que formam esses profissionais:

> A primeira tarefa que a Universidade pode assumir em relação à formação dos profissionais de Educação Infantil está na produção através de pesquisas

> criteriosamente formuladas [...] é a criança brasileira e seus interlocutores privilegiados – a família e a creche ou pré-escola – que devem ser objeto de investigação. As atividades de assessoria e formas de pesquisa participativa entre universidades e educadores de creches e pré-escolas podem constituir modalidade extremamente rica de formação e aperfeiçoamento profissional [...]. A universidade deve agilizar seus recursos na parceria com as escolas [...] na formação de profissionais de Educação Infantil [...]. (OLIVEIRA, 1994, p. 66).

O diálogo entre as universidades e as instituições educativas de crianças pequenas constitui um dos mecanismos importantes para se pensar as políticas de formação tanto inicial como continuada com vistas a incluir e contemplar os interesses da Educação Infantil. Embora se reconheça que já existe um lugar nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Pedagogia para a docência da Educação Infantil, inegavelmente há a priorização ao ensino fundamental:

> [...] o curso de pedagogia tem sido um espaço para a formação de professoras para a educação infantil, [...]; a criança e a infância são temas que começam a ocupar um espaço (restrito) nos cursos de pedagogia; [...] e, finalmente, pode-se identificar a presença incipiente de uma Pedagogia da Educação Infantil, apesar do predomínio do modelo escolar do ensino fundamental. (SILVA, 2005, p. 1).

A necessidade desta formação específica tem ficado cada vez mais evidente seja em função da constatação que o Curso de Pedagogia contempla apenas pontualmente a Educação Infantil, ou mesmo em consideração a dois elementos importantes estabelecidos pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE): a universalização da Educação Infantil (4 e 5 anos) e a definição de uma política nacional de formação:

> Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. [...].
>
> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 16; 48).

Nesta direção, há mais de dez anos atrás o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), já registrava que as creches e as pré-escolas, como

instituições educativas, têm responsabilidade com o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças pequenas, o que exige um trabalho intencional e de qualidade.

Daí a pertinência de se pensar como os projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia estão organizados considerando os saberes necessários para a formação inicial docente para a Educação Infantil à luz do PNE 2014-2024. E que essa formação possa ser satisfatória para atender as especificidades das crianças de 0 a 5 anos.

A elaboração de estudos envolvendo a relação entre Currículo, Cursos de Pedagogia, Formação Docente, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) e a Educação Infantil sugerem aproximações entre desafios educacionais, teoria curricular e política curricular (MOREIRA, 1998). Desta maneira, pensar em qualidade em educação infantil traduzidas em avanços significativos dos aspectos legais, estudos e pesquisas em relação à garantia e efetivação dos direitos das crianças, significa pensar a formação dos professores e das professoras para que possamos de fato tornar esses ganhos e direitos de atendimento de qualidade para todas as crianças. (BRASIL, 1998).

Outra preocupação evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) diz respeito às especificidades culturais dos diferentes grupos sociais que compõem nossa sociedade, os tensionamentos, a valorização ou não de costumes, crenças, entre outros. Daí que, "É preciso que se desenvolvam pesquisas em política curricular capazes de identificar, por meio da tradução de forças culturais, itinerários contra-hegemônicos que estejam ocorrendo em espaços locais e em experiências históricas distintas." (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 148).

A partir das orientações em relação às diferenças culturais, as escolas de Educação Infantil passam a repensar a organização de um currículo que possibilite a discutir e abranger as especificidades dos diferentes grupos sociais, considerando a cultura das crianças e de suas famílias.

3. BREVES APONTAMENTOS SOBRE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores no Brasil é permeada por diversos paradigmas, e nas últimas décadas há um intenso movimento que busca a superação da racionalidade técnica que está fortemente presente nos programas de formação, ainda que de forma camuflada. Alguns estudos (SAVIANI, 2001; TARDIF, 2004; entre outros) afirmam que nesta

proposta de formação, os professores são preparados para o domínio da técnica e há pouca ou nenhuma relação com a realidade social, sendo que a prática pedagógica é desenvolvida com a aplicação de técnicas, métodos e teorias.

E quando se trata de formação de professores para a educação infantil, os desafios são maiores ainda, pois a formação dos profissionais que atendem crianças pequenas ocorre em diversas modalidades, e essa diversidade evidencia a ausência de políticas públicas que privilegiem as especificidades que essa modalidade requer.

Deste modo, nossas experiências com o trabalho na Educação Infantil tanto em curso de formação de professores e professoras como no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão[26]. Além dos estudos acadêmicos, acompanhamento de atividades de campo por ocasião da prática de ensino, revelam que as concepções de docentes que atuam na Educação infantil ainda traduzem resquícios da perspectiva assistencialista com uma prática limitada ao cuidar que geralmente traduzem apenas o cuidado com higiene e alimentação.

Em relação ao educar o tratamento é de preparação das crianças para o ensino fundamental. No entanto, em outras situações parece que está acontecendo um processo de compreensão dos termos cuidar e educar em uma perspectiva que ambos não podem ser compreendidos de forma diferente.

Daí a necessidade de um aprofundamento de estudo que possibilite numa visão mais elaborada e processual o entendimento de como as novas exigências do PNE 2014-2024 sobre a Educação Infantil estão repercutindo nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e nos Sistemas Municipais de Educação com respeito à formação docente de caráter inicial e continuado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[26] PIBID – Subprojeto Pedagogia – Iniciação à Docência. Campus Ji-Paraná. PIBIC – Projeto de Iniciação Científica: Educação Infantil: O que fazer? Como fazer? O que revelam as Concepções e as Práticas Pedagógicas? Capitulo no livro: Educação Infantil no campo, na cidade e na floresta: politicas e práticas e desigualdades. https://books.google.com.br/books?isbn=8584750185 Acesso: 23/06/2016.

Percebemos que, apesar dos avanços em relação a discussão do trabalho e da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil no Brasil, ainda é a um desafio para as Universidades e Secretarias Municipais de Educação, oferecer cursos tanto de formação inicial e continuada que ampliem o conhecimentos em relação as crianças pequenas, e principalmente que considere o protagonismo infantil, isto porque, os cursos de formação oferecidos nas Universidades ainda priorizam o ensino fundamental.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição, 1988 Constituição da Republica Federativa Brasil** de 05 de Outubro de 1988. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1993.

_____. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, Disponível em PDF in http:///www.mj.gov.br/sedh/dca/eca.html. Acesso em: 01 de setembro de 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/**Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE⁄CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

_____Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação** 2014-2024 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos i e vii do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 11 nov. 2009.

KISHIMOTO, T. **Política de formação profissional para a educação infantil**: Pedagogia e Normal Superior. Educação e Sociedade. n. 68. Campinas: CEDES, 1999.

MOREIRA, A. F. B., (1998). **A crise da teoria curricular crítica.** *In*: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-36.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil**. In: BRASIL. Por uma politica de formação do profissional de Educação Infantil./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

OZERINA, Victor de Oliveira e DESTRO e Denize de Souza. Política **Curricular como Política Cultural**: uma Abordagem Metodológica de Pesquisa. Perspectiva,

Florianópolis, v. 28, p. 150, Jan /Fev. /Mar /Abr. 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Campinas: Cortez, 2001.

SILVA, Anamaria Santana da. **O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil**. Pro-Posições. v. 16. n. 2 (47) - maio/ago. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**; uma introdução às teorias do currículo.3.ed..BeloHorizonte:Autêntica, 2011.

TARDIF, M. **Os professores diante do saber**:esboço de uma problemática do saber docente. In:_____. *Saberes docentes e formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EMBATES E IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Prof.ª Especialista Eliete dos Santos Silva.
CMEI Maria Ivone Santos de Oliveira
ellyssilva@yahoo.com.br

Este trabalho visa apresentar relatos de experiências da prática educativa de algumas professoras de Educação Infantil do Centro Municipal de Educação Infantil, Maria Ivone Santos de Oliveira, localizado no Conjunto Cidade Sorriso I, Benedito Bentes II. O CMEI funciona nos turnos matutino e vespertino, com 01 turma integral do Berçário, 02 turmas de Maternal I, 02 turmas de Maternal II, 02 turmas de 1º Período e 02 turmas de 2º Período, parcialmente.

Nos últimos anos a Educação Infantil vem passando por mudanças e desafios inerentes a sua concepção,atuação e prática pedagógica. A visão que se tinha anteriormente de criança pequena (ser que dependia do adulto para aprender) e do currículo educacional (voltado para a alfabetização e realização de "tarefinhas") está sendo reconstruída e reformulada de maneira significativa. Tudo isso se dá graças aos inúmeros e necessários cursos de formação continuada que a SecretariaMunicipal de Educação vem oferecendo aos professores de educação infantil, em parceria com instituições comprometidas com o desenvolvimento integral e pleno da criança, como por exemplo, o programa PARALAPRACÁ, do Instituto C&A. Percebeu-se, através de estudos e pesquisas relevantes, que a criança aprende com seus pares, através de várias vertentes, dentre elas O BRINCAR! E que na verdade as crianças são movidas pelas interações e brincadeiras com seus pares (CORSARO, 2011, p. 33).

Os Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Maceió estão desenvolvendo um trabalho digno de ludicidade, aprendizado concreto, significância e prazer. Tudo isso se deve ao empenho dos professores que atuam nos Cmeis, os quais, através de formação continuada, estudos, pesquisas, observações, registros, discussões e debates buscam a construção e reconstrução do conhecimento, refletindo sobre a ação pedagógica em consonância com seus pares. A concepção de Educação Infantil que outrora foi outorgada e incutida em nossas mentes, onde preconizava os professores como donos absolutos do saber e controladores do comportamento infantil caiu por terra!FREIRE (2005, p.22) nos alerta que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma

exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblablá e a prática, ativismo.

Relato de experiência da professora E.S, Maternal I,sobre o antes e o depois das formações continuadas oportunizadas pela SEMED, sobretudo após a implantação do programa PARALAPRACÁ na rede municipal de Maceió em 2013!

"Eu trabalho há muitos anos na Educação Infantil. Recebi formação acadêmica onde a criança era vista como um ser em desenvolvimento e que precisava ser moldada pelo adulto para adequar-se aos padrões sociais. Dentro da sala de aula (hoje sala de referência) a ordem e a paz deveriam prevalecer. Toda a rotina era "escolhida" e determinada pela professora. Tudo preestabelecido, com horário determinado para cada ação. As atividades de arte eram focadas na pintura de figuras xerografadas, contornadas pela professora, com cuidados para não "borrar" nem ultrapassar as margens. O uso da sequência lógica das letras do alfabeto e dos numerais ordinais era necessário. Tarefa para casa todos os dias. E momentos para brincar, só no recreio com vigilância fiel dos adultos. As brincadeiras eram determinadas pela professora, mantendo-se os cuidados para não sujar as roupas nem o corpo, não quebrar braços e pernas... O planejamento era focado nas aprendizagens disciplinares, fragmentadas, na leitura e na escrita. Os conteúdos deveriam ser desenvolvidos visando tais objetivos. Em suma, a criança era vista como um ser que estava ali para ser estruturado de acordo com a ordem social vigente. Atualmente, com essa nova concepção de infância e de espaço de educação infantil, nós professoras de Educação Infantil, através da formação continuada e da reflexão da prática educativa fomos capacitadas para atuar nesta área de maneira adequada e respeitosa. Sim, a criança merece respeito, merece dignidade e oportunidade de vivenciar a sua infância!".(Relato de experiência da Professora N.L, Maternal I.)

"Eu tinha a visão que criança era aluno. E aluno era aquele ser que estava na escola para aprender o que o adulto ensinava. Todo conteúdo era passado de maneira sistematizada. E quase nunca se ouvia o que as crianças tinham a falar. Quando as crianças pegavam sucata, gravetos, etc... e tentavam construir brinquedos e brincadeiras, imediatamente nós professoras tomávamos e jogávamos fora, alegando que poderiam se machucar ou machucar seus pares. Com os estudos e formações do PARALAPRACÁ, além outras fontes de conhecimento, como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Maceió, mudei totalmente minha concepção de Educação Infantil.

Aquela visão que criança não sabe quase nada e que trabalhar na educação infantil era moleza, descanso... acabou! Pelo contrário, hoje aprendi que a criança tem saberes. E que esses saberes apenas são diferenciados dos adultos. Aprendi também a importância das formações continuadas, que informam e formam o sujeito, transformando-o num ser social crítico, ativo, esclarecido e politizado. E que nós professoras da educação Infantil temos a obrigação pessoal de investir na vida profissional".

Diante de tais relatos, RODRIGUES (1984, p. 94) nos afirma:

> "A atividade pedagógica deve respeitar e promover valores. A escola, o sistema educacional e os profissionais da educação precisam estar conscientes de que estão lidando com seres humanos historicamente situados e que precisam adquirir ou reforçar a noção de sua historicidade".

São muitas as mudanças e desafios na educação infantil. As crianças estão sendo recompensadas e presenteadas com uma realidade educacional emancipatória e comprometida com a ação educativa. Valorização da criança, de suas artes, de suas construções, falas, comportamentos, de sua criatividade, da relação espaço/ambiente, cultura, família, comunidade... tudo só é possível graças a formação dos professores.; graças ao envolvimento de cada profissional com as novas vivências e experiências educacionais. Os professores são atores imprescindíveis na ação educativa. Seus saberes, seus conhecimentos, seus anseios, planos, objetivos pessoais e profissionais...tudo está intimamente correlacionado com o seu compromisso enquanto docente. De acordo com TARDIF (2013, p. 291):

> "[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão".

Professores de Educação Infantil, mestres na arte da indissociabilidade cuidar/educar. Guerreiros na busca pela diversidade da prática pedagógica. Corajosos diante de novos desafios inerentes ao cotidiano da ação educativa. Porém, como nos retrata ARROYO (2011, p. 24), toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos.

CONSIDERAÇÕES

Dado o exposto, observamos que a formação continuada deve fazer parte da rotina dos professores durante toda a sua vida profissional. Conceitos, concepções, ideias e ideais são analisados, revistos, refletidos, construídos e reconstruídos cotidianamente. A formação continuada é um dos canais de viabilização de informação para ação/reflexão da prática educativa. Sustentamos que os professores que investem em formação têm como consequência a informação diversificada sobre a diversidade constante do saber. E que os professores que não valorizam a formação continuada, que não se submetem a análise e busca da reflexão da ação educativa, que não se informam sobre novas abordagens que permeiam o campo educacional, tornam-se meros profissionais transmissores de conteúdos, reprodutores de conhecimento sistematizado, ao invés de possibilitar às crianças serem sujeitos de direito, autores e construtores de sua própria infância!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, 2001

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ENTRE REALIDADE E FAZ DE CONTA: MANIFESTOS DA AUTONOMIA E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emily Maise Feitosa Aragão
Universidade Federal de Sergipe
emilymaise.ufs@gmail.com

Este estudo é resultado de um trabalho monográfico desenvolvido para conclusão do curso de Pedagogia, nas discussões a seguir exponho umas das categorias de análise: *Como as crianças reagem/compartilham socialmente situações entre elas*. Cabe salientar que a pesquisa aqui proposta está centrada na análise das relações sociais entre crianças, abordando os fenômenos da afetividade e brincadeiras, em meio às práticas cotidianas da escola.

Os preceitos metodológicos são inspirados na etnografia, que apresenta e traduz a prática da observação participante, da descrição e da análise das dinâmicas interativas (ANDRÉ, 2003). A partir de registros escritos em diários de campo, ampliados com base em fotografias (ROCHA, 2008; CRUZ, 2008), Os sujeitos envolvidos nessa categoria foi a turma do Infantil IV, compostas por 10 meninos e 9 meninas, com idades entre quatro anos a cinco anos e dois meses de idadede uma escola municipal de educação infantil, localizada em Aracaju/SE.

As relações sociais se constituem no cotidiano, vivido a cada dia sob diferentes conjunturas sociais que se entrelaçam e compõem suas peculiaridades na cultura que a compõem historicamente, construídas ao longo dos tempos e manifestadas no seio das instâncias sociais, como: família, igreja, ambiente de trabalho, escolas, dentre outros que se efetuam através das experiências do convívio social.

O estudo da afetividade no âmbito da educação infantil vem sendo debatido nos últimos anos por grandes estudiosos, teóricos educacionais, psicólogos, pedagogos e profissionais da educação em geral (MAHONEY, 2010; MEIRA e PILLOTTO, 2010; OLIVEIRA, 2010; CORSINO, 2009; WALLON, 2007). A afetividade se faz presente nas relações sociais construídas no dia a dia do ambiente escolar, desse modo, as relações afetivas não podem passar despercebidas quando falamos em educação infantil, uma vez que os fenômenos afetivos fazem parte da essência humana e que podem interferir

positivamente na construção do trabalho diário com as crianças e consequentemente no desenvolvimento das mesmas.

> [...] a criança de zero a seis anos tem características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, que requerem cuidado e atenção por parte do adulto e que, quando negligenciadas, colocam em risco a sobrevivência da própria criança, ou comprometem gravemente seu desenvolvimento posterior (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

As crianças devem ser reconhecidas como atores sociais, o trabalho para com a criança é dotado de particularidades que merecem um olhar atento e cauteloso do adulto diante os sinais e interesses que as crianças apontam como necessidades para seu desenvolvimento (SOARES; SARMENTO; TOMÀS, 2004; BRASIL 2009 c). Sinais esses, que podem ser expressos por meio de um sorriso, um olhar, gestos uma magnitude de significados relevantes para a criança e para o adulto no fazer pedagógico.

Relações sociais, afetividade e o brincar no desenvolvimento infantil

As brincadeiras fazem parte das experiências humanas, desde a mais terna idade, fase esplêndida de glória e vida. Experiências que transbordam sensações, emoções, alegrias, sentimentos que explicam momentos importantes de nossas vidas por meio da brincadeira. Essa, por sua vez, marca vidas, representam historicidade na evolução humana de acordo com o acúmulo de práticas que as brincadeiras produzem, dentre outros fatores.

Ao brincar, a criança constitui-se como sujeito de ação e de protagonista dessa ação, cria e recria possibilidades de interpretar a realidade a sua volta. Promovendo em seu contexto social um dos principais elementos para construção de suas brincadeiras, seja na companhia de um parceiro, ou material concreto, como brinquedos, jogos ou em seu mundo fasto de imaginação, que horas compõem-se todos em um mesmo cenário. Assim, como nos aponta Corsino (2009):

> No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem

> coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (p. 71).

O compromisso que a criança estabelece com a brincadeira a torna uma das ações mais frequentes e corriqueiras em seu dia a dia, muitas vezes internalizadas em si de modo inesperado de sua realidade com a mais pura imaginação. A interação entre a criança e o outro é o principal meio pelo o qual a criança vai conhecendo e explorando o meio em que vive, proporcionando ainda, confiabilidade e trocas de afeto, simbolizadas através de sorrisos, gargalhadas, como sinal de que está gostando de determinada brincadeira ou através do choro, expressões faciais de insatisfação, representando a recusa da brincadeira.

> [...] através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através do contato com outras crianças e adultos, que elas vão desenvolvendo suas capacidades afetivas, suas sensibilidades e autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. (CRAIDY, 1998, p. 9)

Concatenada com o pensamento da referida autora, é perceptível discutirmos sobre as capacidades que as crianças podem desenvolver na interação com o outro. Uma vez, que o contato estabelecido com outro permite conhecer particularidades de seu parceiro, que emerge a troca de afeto, percebendo em si singularidades pertinentes no outro, assim como, suas especificidades, situações como essas decorrem muitas vezes em grau de comparação eu-outro. A brincadeira pode proporcionar o descobrimento do que traz satisfação, prazer à criança, aflorada pelas brincadeiras favoritas, além do desenvolvimento do raciocínio lógico, pensamento construído no diálogo durante a brincadeira.

A brincadeira possibilita a criança múltiplas possibilidades, de criar, recriar, autonomia, coordenação. É importante salientar que os adultos precisam observar como está acontecendo às brincadeiras, e interferir, apenas em situação de risco ou quando forem convidados para brincar. Assim, como nos aponta Oliveira (2010, p. 47) “o adulto interfere naturalmente em uma interação lúdica quando as crianças estiverem em perigo ou se as condições externas – o tempo ou espaço – impedirem a continuidade da brincadeira [...]”. É através da brincadeira que as crianças podem também expressar seus, desejos, sentimentos, o que pensam em relação a determinados assuntos que gostem

representar diferentes ações sociais, espelhadas em seus pais, irmãos, professor (a), desenhos animados preferidos, dentre outros que fazem parte do seu meio social.

Para Corsino (2009, p. 87) “a exploração de diferentes formas de locomoção pelo espaço, seja pela imitação ou pela criação livre de movimentos, favorece a ampliação progressiva da autonomia e do controle sobre o corpo.” É importante que os adultos reconheçam tais fatores que implicam no desenvolvimento da criança, como assegurar e proporcionar momentos de extrema satisfação para a criança, assim como, a brincadeira.

Diante essa perspectiva, a educação infantil deve também, possibilitar a criança uma educação em que a brincadeira seja entendida como elemento fundamental para o desenvolvimento pleno da criança. Com espaços coloridos que proporcione a livre locomoção das crianças e que as mesmas possam fazer parte da construção de tais espaços. E que as brincadeiras possam fazer parte do dia a dia da criança seja durante o recreio/intervalo, como também, nasdemais atividades da rotinapedagógica.

Nesse sentido, a brincadeira é indispensável na vida da criança, assim como, em seu desenvolvimento. Brincar é saltar com os olhos em um sorriso, de mais pura emoção, satisfação, contentamento, por que não, realização. Que o tão chamado espirito de criança permaneça em todas as fases da vida, pra que possamos chegar perto da grandeza de uma criança e entender, respeitar e valorizar o ser criança.

Como as crianças reagem/compartilham socialmente situações entre elas

As interações sociais entre os sujeitos envolvidos na pesquisa serão descritas através de episódios(PEDROSA, 2005) que apresentará como as crianças reagem e compartilham socialmente situações entre elas, seja em dupla, pequenos grupos ou o envolvimento de toda a turma. Através de interações por meio de brincadeiras, diálogos, imitação, compartilhamento de objetos, dentre outras situações de interação sociais. A fim de preservar e assegurar o anonimato das crianças foi criado nomes fictícios para os participantes/ colaboradores da pesquisa. Foram escolhidos dois episódios, o primeiro envolvendo toda a turma e o segundo composto por duas crianças.

Episódio: Festa para Lili / Integrantes: toda a turma

Descrição: Na hora do recreio as crianças foram conduzidas pela professora até o parquinho. E logo começaram a brincar de diferentes brincadeiras. Algumas crianças

começaram a fazer vários bolos de areia, todos ajudaram na construção. E assim, as crianças compartilharam de muita, muita areia para fazer os bolos e sorrisos que expressavam no rosto com tamanha facilidade. Durante a produção Juju (4 anos e 8 meses) sugeriu fazer uma festa para Lili(5 anos e 9 meses) que ficou muito contente. E assim, parte da turma começou a fazer os bolos.

Após os bolos ficarem prontos, os convites se espalharam pelo parquinho. Tinha criança no balanço, gangorra, escorrega, enfim, todos participaram da festa de *Lili*e logo todos cantaram: – "Parabéns pra você, nessa data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida. É pique, é pique, é pique, é pique, é pique! É hora, é hora, é hora. Ha ti... Lili, Lili, Lili! Após a cantoria, Juju (4 anos e 8 meses) iniciou outra canção: –"Derrama Senhor, derrama Senhor, derrama sobre ela o seu amor..." e todos acompanharam a canção. Sorrisos e abraços embalaram a festa de *Lili* que ficou muito contente.

Nesse episódio foi possível notar que o momento reservado na rotina para "hora do recreio" em que as crianças saem do ambiente da sala de aula é um momento de extrema alegria entre as crianças extravasadas com pulos, gritos, criatividade e imaginação. Para Meira e Pillotto (2010) "a motricidade tem caráter educativo, pois desenvolve as possibilidades de gesto, tanto nas relações de corpo-espaço, objeto-corpo-espaço, quanto pelo movimento e suas interações." (p. 21).

O movimento é constante no dia a dia das crianças, momento em que a motricidade ganha reforço diante a vontade de brincar. O mundo da criança, contextos sociais em que vivem emergem na brincadeira como interpretação da realidade em que vivem. As interações com seus pares, e tudo que as cercas promovem situações de compartilhamento de experiências, que se constroem nas vivências de cada criança, com particularidades em comum, a novidade que outro traz consigo, do seu contexto social ganha um sentindo de estranheza diante os pares, porém, exerce uma força de estreitar relações, agregando novos conhecimentos para si nas interações sociais, que vão além do espaço pedagógico.

As diferenças marcam a heterogeneidade dos modos de vida; a pluralidade nas expressões das relações sociais; a multiplicidade de culturas. O encontro de diversas formas de ver o mundo possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico (CORSINO, 2009, p. 41).

Foi possível observar que as crianças reinterpretam situações da realidade em que vive que fazem sentido pra si, a exemplo da produção de bolo de areia, festa de aniversário, cantos, a imaginação da criança decai sobre sua própria realidade por intermédio de recriar situações. Essas situações representam acontecimentos na vida da criança, não tão somente, de forma verbal, como enfatiza Meira e Pillotto (2010):

> Os afetos agem no discurso sob formas também não verbais, por meio de gestos, sonoridade, virtualidade, imagens, enfim, por múltiplas expressões e conexões, por movimentos que dão plasticidade, dramaticidade e musicalidade ao que é produzido na relação consigo mesmo e com o outro (p. 26).

A brincadeira exerce essa multiplicidade entre criança com seus pares, com o adulto, com o seu meio social e objetos nas interações sociais. A brincadeira é de suma importância no desenvolvimento da criança, a ela assume um valor imensurável durante a infância, na vida das crianças. Esse valor deve ser assumido e respeitado pelos adultos, seja na escola, ambiente familiar ou nos diversos contextos sociais.

Episódio: Conversa entre Lara e Vivi/ Integrantes: Vitória (5 anos e 9 meses) e Vivi (5 anos e 6 meses)

Descrição: Durante o recreio Vivi (5 anos e 6 meses) e Lara (5 anos e 9 meses) ficaram o tempo todo juntas brincando, conversando. A professora da turma já havia alertado que Lara não falava durante a aula.A esse respeito, em diálogo coma professora, ela informou que conversou com a mãe de Larasobre o comportamento retraído da menina,que revelou que a garota era bastante comunicativacasa. Após o recreio, enquanto as demais crianças descansavam, flagramos Lara folheando livros e conversando com Vivide maneira bem expressiva, em seguida guardaram os livros no armário, mas Larapercebeu que estava sendo observada e logo interrompeu a conversa.

Diante a fala da professora sobreLara, logo, nos atentamos para ações desenvolvidas pela garota que dificilmente estabelecia diálogos verbais com seus pares, embora, brincasse com todos da turma. É importante que o professor preste atenção às necessidades de cada criança, respeitando e apoiando seus posicionamentos e singularidades, assim como, demostraLara. (MAHONEY, 2010).

Observar e descrever essa situação de interação verbal entre Lara e Maysa, chamou nossa atenção. Neste dia, Vivi e Laraestabeleceu contato desde o início da aula,

com intensidades durante o recreio através de brincadeiras até a volta a sala de aula. É interessante notar que Lara estabelece um forte vínculo com Vivi, seja por meio de brincadeiras ou por diálogos. É como seLara enxergasse em Vivi uma pessoa em que pode contar, confiar, partilhar situações que denota o respeito mútuo construído nas interações e compartilhamento de experiências, provindas de pensamentos, gostos em comum. Lara constrói sob Vivi uma figura de "apego", necessitando do outro para compartilhar seus interesses e vontades (WALLON, 2007).

A relação construída entre Lara e Vivi, acentua uma conversão de experiências, regada a interações autênticas de satisfazer suas próprias peculiaridades que promovem um elo afetivo entre o eu e o outro. A amizade decai sobre a natureza dos indivíduos em suas próprias vias de conduta afetiva, cabe a cada indivíduo escolher os modos aos quais desejam compartilhar suas experiências (MEIRA e PILLOTTO, 2010).

A figura de apego pode se tornar a via necessária para estreitar as relações entre a criança e seus pares, assim como, os adultos. A professora pode exercer uma postura de interligar a figura de "apego". Nesse caso, há um estreitamento na relação entre Lara e Vivi, em um movimento cauteloso de provocação de interações.

A troca efetiva se dá através da resposta do outro em meio à provocação dos agentes da brincadeira, com desfechos inconstantes durantes e depois da brincadeira, as reações são múltiplas e se transformam no decorrer do contexto vivido. Os movimentos durante as brincadeiras deliberam também, a aprendizagem constante por meio das interações sociais, trocas de experiência, fecundas em suas propriedades de originalidade, cultura, em um pulsar infinito de sensações e emoções.

Considerações finais

As relações sociais entre as crianças destacadas através de episódios revelam que as mesmas estavam sempre em constante movimento, principalmente conversando e brincando, foram através dessas ações que os principais episódios de compartilhamento e reações das crianças foram firmemente destacados neste trabalho

A escola possui espaços convidativos para que as crianças expressem suas emoções, seja na exploração da sala de aula, pátio, parquinho dentre outros. Esses espaços refletem sobre a satisfação das crianças em compartilharem de momentos de alegrias, tensões, companheirismo, aprendizagem, conhecimento de si, conhecimento dos seus

pares em meio às trocas de experiências, que se expressaram de maneira tão intensa e vívida nos compartilhamentos do que sentem e pensam expressados através do diálogo, seja em dupla, pequenos ou grandes grupos de crianças que juntas promoviam o que eles mais gostavam de fazer, brincar.

Foi possível perceber que as crianças constituem suas práticas e ações através da brincadeira, em momentos livres em que as crianças exercem sua autonomia e escolhem as ações que querem desenvolver de acordo com que mandam sua imaginação nos espaços da escola. Outro fator que merece destaque em meio à pesquisa é os fenômenos da afetividade nas interações sociais entre os pares.

As crianças em particular expressavam suas emoções de maneira mais intensa em suas ações, partindo do preceito das descobertas de si nas ações compartilhadas com outro, através das representações sociais, da sensibilidade com seus parceiros nas brincadeiras, desenvolvendo e aprimorando o processo de formação de identidade e personalidade da criança. Cabe ressaltar que a professora se faz presente nas relações entre criança e seus pares na promoção de suas próprias brincadeiras, de maneira atenta, a não restringir a autonomia dada a criança, mas com um olhar cuidadoso para com elas.

As discussões apontadas refletem fatores importantes à educação infantil na tônica da criança como centro do fazer pedagógico em comunhão com todos fazem parte do contexto educacional. As discussões são fundantes e relevantes, porém, apontamos que os episódios revelam o que foi mostrado em sua essência pelos colaboradores da pesquisa Embora, nos detemos a situações importantes e que permeiam tal discussão. Compreender o outro em sua essência não é tarefa fácil, por tanto, os conhecimentos produzidosnas pesquisas não sãoestanques, mas estão em constante movimento e modificação.

Foi possível perceber que as crianças constituem suas ações através das brincadeiras, revelando a afetividade através do cuidado com o outro e os sentimentos envoltos nas trocas de experiências e em práticas de interpretações sociais, como o brincar de faz de conta. É nesse sentido que as crianças exercem sua autonomia, revelando em suas particularidades e potencialidades as possibilidades de mudanças na rotina pedagógica diante as necessidades que elas apresentam.

Referências:

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP, Papirus, 2003.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmera de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** CNE/CEB. Parecer n. 20/2009. Brasília, 2009 c.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores a Associados, 2009.

CRAIDY, Carmem Maria. **O educador de todos os dias:** convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon:** Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação 2010.

OLIVEIRA, Zilma Morais Ramos de**. Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Análise qualitativa de episódios de interação:** uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. In: Psicologia: Reflexão e Crítica. Pernambuco. 2005, 18 (3), p 431-442.

ROCHA, Eloisa AciresCandal. **Por que ouvir as crianças?** Algumas questões para o debate científico interdisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Viera Cruz (Org.). A criança fala: a escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras:** metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minh, Portugal. p. 16-20, agosto, 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇAO DOCENTE NA OBRA SAÚDE DO ESPÍRITO: HIGIENE MENTAL

Fernanda Lays da Silva Santos[27]
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
nandalays.sjc@gmail.com

RESUMO

Neste artigo nos propomos a analisar a obra Saúde do Espírito (1958) publicada pelo intelectual Arthur Ramos, fruto de sua atuação no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (1934-1939), e suas implicações para a formação docente. Desse modo tivemos como objetivos: investigar as relações de poder presente na proposta do médico alagoano com a Escola Nova e discutir sobre as implicações para se pensar a formação docente através da análise do livro Saúde do Espírito: Higiene Mental. O intelectual investigou a causa do comportamento de mais de 2000 crianças tidas como *anormais*. Quais as contribuições de Arthur Ramos para a educação infantil? Até que ponto estiveram presentes as propostas higienistas no projeto de educação da criança? Baseamo-nos em estudos bibliográficos e documentais, discutindo sobre o pensamento de John Dewey (1997), Anísio Teixeira (1971), Lourenço Filho (1978), Foucault (1996, 2002), Cambi (1999), Gondra (2005), Avelino (2011), dentre outros. O pensamento de Arthur Ramos trouxe contribuições para a educação infantil e formação docente, pois seu pensamento é atual por tratar do papel da família e escola na formação da personalidade da criança. Além de tecer orientações aos professores de como lidar consigo, numa perspectiva psicanalítica, para depois "educar" a criança, no entanto o foco era a prevenção de condutas tidas como indesejáveis, buscando construir a tão sonhada sociedade civilizada. Por isso este estudo traz uma contribuição na discussão em torno da formação de professores para a educação infantil, revelando as relações de poder entrelaçadas nos discursos e ações do intelectual Arthur Ramos. Conhecer ou revelar aquilo que foi naturalizado, historicamente, é fundamental, é um ato profundamente político, para construir uma nova história pautada na emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Formação de professores; Arthur Ramos; Higiene Mental.

[27] Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFAL). Psicopedagoga. Professora da rede municipal.

1. INTRODUÇÃO

Conhecer a história é imprescindível para compreender o caminho que originou o presente injusto marcado por desigualdades sociais, preconceitos e o abandono às políticas sociais. Tendo em vista, a importância da historicização para conhecer, revelar o que está implícito, ocultado, para refletir e propor transformações sociais, conforme Pepkowitz (1996). Vendo a importância disso, este artigo se propõe a analisar um recorte histórico, em particular, o inicio do século XX em que o foco deste estudo é o pensamento do intelectual Arthur Ramos, sobretudo, pela sua atuação notória no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental – SOHM –.

O alagoano Arthur Ramos de Araújo Pereira (1903-1946), psiquiatra, antropólogo, professor de medicina, escritor, sendo um filho ilustre da cidade de Pilar teve seus primeiros reconhecimentos na educação básica. Em 1926, entrou na faculdade de medicina, da Bahia, o qual foi influenciado por vários médicos, entre eles Nina Rodrigues, tendo como pensamento da época emergindo no saber médico brasileiro, o movimento higienista, este sendo propagado com maior fôlego no mundo, no século XIX. No Brasil, veio a tomar maiores proporções, nos anos 20, do século XX, com a Liga Brasileira de Higiene Mental.

O movimento higienista abarcou o ideário da formação de sociedade ideal sendo fortemente influenciado por ideais de caráter fascistas que ganhou adeptos dos mais diversos segmentos da sociedade, entre eles, médicos, literatos, pedagogos, políticos, engenheiros, dentre outros, que estavam empenhados na construção de uma sociedade civilizada, moderna. O psiquiatria Arthur Ramos, de algum modo, esteve envolvido nesse propósito, não um preconceito de cor, mas um racismo cultural destinado a classe popular, buscando a adaptação do povo, corrigindo e evitando comportamentos de seu meio, nos moldes do liberalismo, isto significava permeado no slogan de *ordem e progresso.* Assim, tudo que impedia a ordem e o progresso era visto como *perigoso:* vícios, ociosidade, psicoses, neuroses deveriam ser fortemente combatidos.

Por guerras físicas não era mais conveniente, pois havia perdas humanas e econômicas imensas, nesse sentido, a educação seria a forma mais eficaz por penetrar na subjetividade, formando personalidades e ajustá-las a sociedade. Desse modo,

propiciando a internalização e naturalização de hábitos, valores, comportamentos, formando pessoas autogovernáveis, conforme Foucault (1996), pois mesmo fora do olhar do fiscalizador seria controlado, pois a submissão foi tão internalizada que se tornou um hábito, conforme Vidal (2008). Desse modo, a importância da análise da história para identificar as relações de poder presentes nos discursos educacionais. Será que o higienismo ainda está presente, em nossas ações? Quando deixamos de politizar, de falar de determinados assuntos, identidades, será que não promulgamos determinado saber, verdade e poder, enquanto, é silenciados e negados outros, isso não seria fazer o higienismo?

Por isso, devido à relevância dessa problemática e de ser um pensamento tão atual, neste trabalho nos propomos a discutir a atuação do higienista Arthur Ramos articulado ao projeto de educação nova para compreender o lugar do higienismo na formação de professores para a educação infantil, no período em foco. Para análise do pensamento do psiquiatra alagoano, buscamos analisar a atuação dele no Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), pois através disso, podemos refletir sobre o higienismo e sua aplicabilidade no ensino primário de escolas públicas. Vale destacar, a priori, que Ramos foi além do espaço escolar em investigar as causas psicossociais de comportamentos tidos como inadequados, mas ultrapassou os muros da escola, destinando as suas constatações, finalidades e orientações à população em geral, sobretudo, a família com a divulgação da obra *Saúde do Espírito: Higiene Mental (1939).*Cabe a pergunta: qual a intenção de Arthur Ramos ao escrever o referido livro? A quem era destinada sua proposta de educação e que tipo de personalidade buscava formar? A visão de infância estava pautada num modelo de reprodução ou de transformação social? Os limites e contribuições à educação infantil e formação de professores? Desse modo, buscamos aqui propor reflexões acerca de uma época em que fervorosos debates sobre educação chegaram ao auge, considerando obviamente o homem em seu tempo.

Como estamos tratando também de intelectuais, como objeto de estudo, em especial, Arthur Ramos, adotamos a perspectiva de Edward Said[28] que afirma da não imparcialidade do intelectual que exerce um papel público, cuja função se legitima pela representação que o público e ele próprio faz de si. No entanto, enquanto individuo tem uma identidade, e não pode ser compreendido como uma pessoa sem rosto. O intelectual

[28] SAID, Edward. **Orientalismo:** o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

tem o papel de investigar, classificar, refletir, analisar, explicar o mundo, os objetos, os indivíduos, a natureza, o imaginário e suas relações. Desse modo, constrói explicações, constituindo sentidos, significados e práticas sociais sobre determinada temática. Com isso, para Said (2007) os intelectuais podem servir para diversas finalidades, podendo alguns, questionar o *status quo*, perturbando a ordem, reivindicar direitos políticos, justiça social e interferir na realidade imposta, em detrimento de outros, que podem legitimar os poderes políticos dominantes, contribuindo para perpetuar a ordem desigual nas relações de poder. Com isso, há uma relação entre produção de conhecimento e um posicionamento político, descartando-se assim, a possibilidade de neutralidade.

Assim, a intenção é contribuir com reflexões acerca do passado, para buscar entender o presente, e tentar quebrar com o circulo vicioso da reprodução de práticas que não visam à libertação do humano. Nesse sentido, não dizendo que houve época melhor ou pior, mas tendo o entendimento de que a compreensão de um contexto de uma dada época nos possibilita compreender as finalidades dos discursos de intelectuais que tinham em mente atender as necessidades, anseios e interesses vigentes daquele momento. Assim, àquela época contribui para pensar como se chegou ao presente e suas limitações que possibilitam novos olhares para uma transformação social, assim sem a análise desse passado seria impossível contemplar novos caminhos.

2. PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ARTHUR RAMOS E ESCOLA NOVA : Reflexões acerca da formação de professores em educação infantil

> A Escola é a primeira janela por onde ela vai espreitar o mundo exterior, o mundo agitado das competições e das lutas. Ela entra em contacto com outros sêres, adultos e crianças, professores e colegas, com quem vai experimentar o seu grau de comunicabilidade e sociabilidade. (RAMOS, 1939, p.63).

O ambiente escolar é a segunda instituição após a família na qual a criança está inserida. E por onde ela entra em contato com mundo externo, e tudo que aprendeu com a família será demonstrado na escola, conforme Ramos (1939). Desse modo, a importância de seu estudo para reflexões em torno da educação.

No capítulo IX intitulado *A Higiene Mental na Escola* no qual ele destaca o importante papel da ação conjunta da instituição escolar com a família para evitar ou corrigir a formação de uma criança mimada ou escorraçada, que, por sua vez, educadores e pais devem dialogar e agir na condução da criança. Arthur Ramos aponta que a educação

familiar repercute na escola na medida em que as crianças mimadas ou escorraçadas reagem de forma negativa, no que tange à **disciplina** e aprendizagem escolar; relação professor e alunos. Assim uma criança mimada ou escorraçada seria um problema para se adaptar ao poder da sociedade no futuro, porque ela exige pessoas "disciplinadas".

> Muitos conflitos, que então se formaram de maneira lenta e silenciosa no ambiente familiar, vão surgindo na Escola. E isso tanto para o caso da criança mimada, que quer continuar na Escola os seus privilégios, como para a criança odiada e escorraçada, que vai aproveitar do seu primeiro momento de liberdade. (RAMOS, 1939, p.64).

O médico alagoano enfatizou que essas crianças em questão (problema) não são atendidas em seus caprichos ou estão angustiadas, por isso, tornam-se agressivas, violentas ou tem um complexo de inferioridade, e ao se deparar em situações competitivas ou frustrantes não sabem lidar sem o auxilio dos pais.

> Em suma, a indexação do poder só será possível se a racionalidade do governado estiver de algum modo ajustada ou disposta para a produção de racionalidades suficientemente obedientes aos objetivos do poder é um problema político historicamente importante [...]. (AVELINO, 2011, p.89)

Uma criança problema seria um adulto problema. O desajustamento da criança ao meio social era sinônimo de desobediência. E com isto, não haveria controle nem ordem social. Com isso, podemos observar que a proposta de Arthur Ramos envolve a concepção de governamentalidade foucaultiana, mencionada na citação acima. Tendo em vista esses aspectos, Arthur Ramos argumenta a relevância do papel da família para a criança ser bem orientada, a fim de ter uma adaptação mais fácil na escola. A repetência e evasão escolar[29] foram problemas que se tornou uma grande preocupação para os higienistas, sendo pauta principal do Primeiro Congresso Nacional de Saúde Escolar (1941). Com uma criança adaptada, ajustada, evitariam esses problemas. O médico alagoano propõe uma articulação entre família e escola para através dos princípios da higiene mental, formar indivíduos adaptados ao meio social, pois, para ele, o mundo é apenas uma extensão da escola e da família cujas primeiras lições de coisas devem ser aprendidas nessas instâncias.

> A compreensão de todos esses fatores causais já é meio caminho para a correção. Como estamos longe das repressões violentas da escola tradicional! O professor compreendendo a situação da criança, deve inicialmente pedir a cooperação dos pais, orientando-os no sentido de modificarem a sua atitude

[29] [Ver: MARTINS, Maria Silvinha Cararo. **A parceria família-escola: uma proposta dos higienistas**. Dissertação de mestrado, UEM-Maringá, 2005.]

> para com a criança. Nem mimos excessivos, nem castigos ou escorraçamentos continuados. (RAMOS, 1939, p.67).

Por essa lógica, podemos observar que Arthur Ramos condena os castigos aplicados pela educação tradicional, que em vez de resolver os problemas da criança, complicava ainda mais, pois:

> [...] Os castigos corporais, as repressões continuadas operavam inibições perigosas na personalidade da criança. Esta se continha muitas vêzes pelo temor, dando a aparência de que se havia corrigido, os seus problemas iriam, porém, explodir mais tarde, com uma gravidade muito maior: caminho para a neurose, o crime, a psicose, as falhas de caráter. (RAMOS, 1939, p.64).

O médico psiquiatra demonstrou, portanto, em seus escritos uma nova metodologia na relação com a criança contrária aos moldes tradicionais cujo centro é o autoritarismo, memorizações, castigos físicos, no olhar psicanalítico, só trariam recalques. Arthur Ramos enfatiza que o modelo de escola tradicional, sobretudo, na relação professor e aluno, envolvia o sadismo do adulto na criança, ao invés de compreendê-la e ajudá-la, sufoca a sua personalidade por não permitir a expressão de seus anseios, curiosidade, angustias, entre outros. Além disso, o individuo "desajustado", na fase adulta, seria punido pela sociedade, sendo ela própria contribuidora dessa "má" formação. Assim, Ramos enfatiza que essa repressão ou opressão do adulto pode ser um mecanismo de defesa denominado como *projeção,* talvez explicado pela inserção numa civilização marcada por uma liberdade vigiada num sistema político ditatorial. Assim o adulto iria reproduzir para a criança o que vivenciara tanto nesse aspecto como também demonstrando marcas inconscientes da própria infância, conforme Menezes (2002). Em outras palavras, Menezes destaca a importância da formação docente nos preceitos da higiene mental:

> [...] a importância da formação mental do educador para uma orientação pedagógica de base analítica [...] para que o educador não se visse refém de seus sentimentos inconscientes, e projetasse sobre as crianças os seus próprios complexos da infância. (MENEZES, 2002, p.81).

O médico alagoano propõe uma "liberdade", sendo dada em "doses", isto é, absorvida pelo comportamento. A internalização de hábitos seria a forma de "manipulação" e maquiagem de uma falsa liberdade, em prol do individuo exercer um autocontrole, este conforme os hábitos formados pelo educador. Desse modo, observamos aproximações com as propostas de uma educação nova, como já destacada no primeiro capítulo, em que Rousseau destaca a importância da liberdade "regrada". Assim assevera: "[...] essa liberdade é liberdade vigiada, dosada com critério psicológico. Ela visa ao

estudo da personalidade da criança, em condições reais de experiência [...]". (RAMOS, 1939, p.65). Entende-se que essa liberdade vigiada seria a de poder expressar às suas necessidades tais como anseios e suprimento dos instintos de forma dosada para que não se tornem recalcados nem houvessem consequências negativas mais a frente, conforme Ramos (1939), no entanto, até certo limite, pois se desejava uma pessoa adaptada, e isso exigia um controle de comportamento. E essas exteriorizações da liberdade vigiada se dariam através de jogos e atividades físicas. Por esse viés, Ramos justifica a necessidade de "compreender" e "amar" a criança: "faz-se crucial ver a criança em seus círculos sociais diferente da educação tradicional que não buscava entender esses fatores" (p.66), assim buscando conhecer a origem de seus problemas, ainda mais proporcionar situações às quais a mesma expressasse os seus impulsos, instintos (fome, sexualidade, sono e etc), a fim de corrigir ou corrigir problemas psíquicos ou comportamentos inadequados, e exprimir hábitos civilizados, mas não de forma opressora como outrora. Em suas palavras, ressalta mais uma vez a critica a educação tradicional:

> [...] A educação antiga não tinha meias medidas. O menino é indisciplinado, desobediente, turbulento? Pancada nêle; palmatória, outros castigos corporais, expulsão...Ou, então, considerava-o aligeiradamente um "anormal" e enviava-o para uma "escola ou internamento" de "anormais" [...]. (RAMOS, 1939, p.66).

Nessa perspectiva, o intelectual traz orientações aos professores com destaque para a importância da escola nesse processo educativo, advogando a necessidade da compreensão antes de qualquer denominação de anormalidade. Para tanto, faz-se necessário agir em conjunto com os pais cujo papel envolve conhecer a situação da criança. Nesse aspecto, destaca ainda que deve ser mostrado aos pais o "melhor caminho" pelos docentes sobre como educar a criança em prol de auxiliá-los nesse processo, evitando assim uma relação excessivamente de mimos ou de maus tratos geradora de problemas desencadeados na escola e na vida futura. Desse modo, enfatiza os sintomas ou maus hábitos da criança na escola originados da "má educação" dos pais, que, por sua vez, necessita que o educador os identifique e compreenda como aspectos do meio social e passível de mudança para a possível correção dos referidos comportamentos:

> [...] Aí estão os casos de preguiça e desatenção, de gagueira, de problemas de comportamento sexual, de tiques, de muitos outros problemas chamados "maus hábitos", mentiras, furtos e outras falhas que podemos filiar a "pré-deliquencia" infantil, de causas afetivas e ambientais, porque o seu desconhecimento ou a atitude errônea da parte do adulto podem trazer consequências perigosas, mais adiante, que parecem mínimos na infância,

> podem constituir o núcleo de graves distúrbios da vida adulta. (RAMOS, 1939, p.69).

O autor adverte aos adultos a necessidade de olhar para os problemas infantis, pois o que possa parecer mínimo ou temporário, ou até mesmo com um simples castigo ou expulsão possa ser solucionado (educação tradicional) é ilusão, pois a quietude devido a uma repressão, não significa a ausência de recalques profundo ou a não existência deles, mas que conseqüências negativas porventura surgirão no futuro. Investigar o contexto sociocultural, isso significa o meio que a criança está inserida, sua realidade, e intervir nesta, exige um maior esforço, e o objetivo não era esse. Buscava-se agora mais que um povo instruído, e sim educado, adaptado à sociedade, conforme Vidal (2008), isto é, com bons hábitos, e nada melhor que a escola e professores, para desde a mais tenra idade, formar esses cidadãos desejáveis ao progresso da nação.

Assim, o professor assume a tarefa de educador não apenas das crianças, mas também dos pais. Além disso, segundo Ramos, deve haver a extensão do papel dos pais ao professor. Nessa visão do autor, o docente deve assumir outros papéis ou funções, em vez de apenas transmitir conhecimentos, sobretudo, uma educação moral e da mente. Desse modo, o autor defende a necessidade do conhecimento dos princípios da higiene mental pelo educador, e faz crucial adquirir saberes psicológicos, sociais e culturais, a fim de estabelecer uma relação emocional com o educando, em que relação do docente com este, sobretudo, na educação infantil, se assemelhe a uma extensão do lar no que se refere à autoridade, amor, compreensão e condução da criança. Desse modo, em outros termos, a essa visão de Ramos estão associadas aos preceitos dos ideais da Escola Nova por defender o dever dos educadores atentarem para as necessidades emocionais e interesses do educando para o projeto de sociedade civilizada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se, o valor pedagógico e social de que se revestia a psicanálise adotada por Ramos em seu trabalho de orientação nas escolas públicas do Rio de Janeiro durante os cinco anos de chefia do serviço de higiene mental. Não se tratava apenas de uma nova maneira de compreender as dificuldades de desajustamento infantil, mas de toda uma reorientação da formação de professores visando não apenas à correção, mas à prevenção dos desajustamentos. Ramos foi o inovador com visão futurista tanto que suas teorias estão no limiar dos mais modernos métodos educacionais modernos com a inserção de lei que obriga a inclusão de crianças com má formação genética e física em escolas públicas

e uma melhor formação docente com especialização para lidar com estes problemas que persistem até a data de hoje, este pioneirismo encontra-se em toda sua obra.

A leitura de *Saúde do Espírito: Higiene Mental (1939)* permite identificar, portanto, transformações importantes na maneira de tratar os problemas infantis. Ajustar o individuo ao seu grupo social, razão pela qual a infância tornou-se o seu foco inicial. Os adeptos das teorias higienistas acreditavam que é nessa etapa da vida que as características do caráter de cada um começava a se formar, por isso era necessário ajustar a criança ao seu meio, isto significava prepará-la para a vida adulta.

Outro aspecto importante trata a participação na orientação dos pais, quanto a sua importância na formação psicológica das crianças; como na relação professor e aluno no sentido de que o mesmo não deve ser coerente com a cegueira psíquica, que ocorrem com os pais. Neste sentido, os problemas serão cada vez mais interpretados como pertencendo não ao plano hereditário ou biológico, mas ao domínio emocional e social. O tratamento será pensado principalmente em termos de uma terapia para a família, em vez de correção da criança, tendo o professor um papel central nesse processo. O bem-estar da criança, que incluía seu ajustamento emocional, estava conectado ao favorecimento da organização social, entrelaçada aos interesses da classe dominante. Discutir esses discursos que circularam para o povo através desse "manual" (livro analisado) é uma forma de revelar as relações de poder, desmascarar, pois conhecer o nosso opressor social é um meio de contribuir pelo favorecimento da justiça social que começa na e pela educação infantil; de lutar. Até por que como vamos lutar sem conhecer o que ou quem nos afligem? Isso já é um ato profundamente político.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Nildo. **Governamentalidade e democracia liberal.** 2011.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CAPONI, Sandra. **Loucos e degenerados**: uma genealogia da psiquiatria ampliada. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

DEWEY, John. Experiência e educação. **Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.**

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.FILHO, Manuel Bergström Lourenço. I**ntrodução ao estudo da escola**

nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FOUCAULT, Michel.**Vigiar e Punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. **A educação na trajetória intelectual de Arthur Ramos:** higiene mental e criança problema (Rio de Janeiro 1934-1949). São Paulo: 2010.

GONDRA. José Gonçalves. **Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial.** Londrina: ANPUH: XXIII Simpósio de História, 2005. MENEZES, M. O. S. **Arthur Ramos e a psicanálise na Bahia**. Rio de Janeiro, 2011.

POPKEWITZ, Thomas. **História do currículo, regulação social e poder.** Tomaz T. da (org.). O sujeito da educação. Petrpólis: Vozes, 1994 [Estudos Foucaultianos].

RAMOS, Arthur. **A criança problema:** a hygiene mental na escola primária. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1939.

_____. **Saúde do espírito**: higiene mental. 7. ed. Rio de Janeiro: SNES, 1958.

SAID, Edward. **Orientalismo:** o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio.** 3ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Educação e reforma:** o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte, MG: Argumentom: São Paulo: CNPQ: USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: um campo de controvérsias

Fernando Augusto Generino Soares
PPGE-UFPB
fernandoefufpb@yahoo.com.br
Jorge Fernando Hermida
Professor do MPGOA e do PPGE da UFPB
jorgefernandohermida@yahoo.com.br

Introdução

A Educação Infantil tem firmado nos últimos tempos significativas conquistas. Paralelo ao processo de sua institucionalização, pode-se perceber mudanças no que diz respeito a sua concepção. As políticas públicas voltadas para a Educação Infantil dotaram às práticas pedagógicas de novos sentidos, tendo em vista que além do caráter assistencialista que historicamente sempre esteve presente, agora ninguém coloca em dúvidas finalidades educativas também presentes, junto com o cuidar, nesse setor de ensino.

As políticas públicas aprovadas têm como marco de referência a Constituição Federal de 1988, que o processo de sua regulamentação conduziu para a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.396 de 1996), do Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE, lei 10.172 de 2001), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, de 2007), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução 05 de 2009), e de um novo Plano Nacional de Educação (PNE, de 2014). Além desses dispositivos normativos legais, temos aqueles documentos de natureza pedagógica criados para balizar a atuação educacional e profissional nesse setor de ensino: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, de 1988) e o documento "Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade" de 2007, que mesmo fundamentando a ação pedagógica da criança de seis anos no Ensino Fundamental, ela abrange de maneira concreta a uma idade que historicamente fez parte da Educação Infantil no nosso país.

Essas conquistas do setor de ensino repercutiram de forma direta na construção e consolidação de novas propostas curriculares para a formação de professores. O

movimento acontecido na área da educação como um todo, também terminou repercutindo nas reformulações curriculares acontecidas nos cursos de formação de professores em Educação Física. O movimento geral de redefinição das propostas formativas também aconteceu no Departamento de Educação Física, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (DEF/CCS/UFPB). De fato, o currículo do curso ofertado pelo DEF/CCS/UFPB passou por uma reforma curricular e aprovou no ano de 2007 uma nova proposta curricular para o Departamento. A proposta procurou adequar ao novo currículo às determinações impostas pelo Conselho Nacional de Educação-Conselho de Educação Superior do Ministério da Educação (CNE/CES/MEC) explicitadas no Parecer 58, de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física em Nível Superior de Graduação Plena.

No entanto, os dispositivos advindos do CNE – que orientavam até então a nova reformulação curricular – sofreram a ingerência do sistema CONFEF/CREF (Conselho Federal de Educação Física e Conselho Regional de Educação Física), que defendia a divisão da Licenciatura Plena de Educação Física em dois cursos: de Licenciatura e de Bacharelado. Essa interferência trousse para o curso uma nova realidade, que teve reflexo na atuação profissional em nível nacional, pois, os saberes e conhecimentos que historicamente caracterizavam a área, foram divididos para formar duas modalidades profissionais: o Bacharel para intervir profissional e academicamente fora do âmbito da escola da Educação Básica nas diversas modalidades de atividades físicas (promoção e reabilitação da saúde, rendimento físico-esportivo, lazer e gestão de empreendimentos), e o Licenciado para exercer sua profissão no âmbito da Educação Básica.

Dentro dessa nova realidade educacional, o Curso de Licenciatura em Educação Física começou a preocupar-se também com a formação profissional específica no campo da Educação Infantil.

As considerações supracitadas nos conduziram a elaborar a seguinte questão norteadora: *a formação dos professores de Educação Física do DEF/CCS/UFPB é adequada para o trabalho na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na sociedade brasileira (capitalista, periférica, associada e dependente)?*

No marco do presente trabalho, entendemos que a Educação Física na Educação Infantil pode ser trabalhada apelando às valiosas contribuições da Pedagogia Histórico-

crítica (de Dermeval Saviani), do Materialismo Histórico e Dialético (de Marx e Engels) e da perspectiva da Cultura Corporal (do Coletivo de Autores). Sem menosprezar a valiosa contribuição dos autores clássicos da Educação Infantil (Comenius, Rousseau, Pestolazzi, Oberlin, Froebel, Montessori, Decroly, Freinet, dentre outros), a escolha do marco teórico e metodológico de referência responde a que, na opinião dos autores do presente trabalho, essa perspectiva é a única capaz de dar conta dos reais dilemas da educação e da Educação Física escolar brasileiras nos dias de hoje.

A Licenciatura em Educação Física do DEF/UFPB: que lugar ocupa a Educação Infantil nesse novo contexto?

Nacionalmente, os cursos de formação de professores têm o dever de garantir a qualidade da formação docente, através de um processo articulado entre ensino, pesquisa e extensão, propiciando ao estudante uma formação que possibilite durante o transcurso acadêmico, relacionar os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e pedagógicos que envolvem o processo educativo, propiciando uma prática socialmente referenciada. Os currículos deveriam estar voltados para a formação humana dos sujeitos; contudo, o que pode ser percebido é que, hegemonicamente, os currículos respondem a interesses do mercado de trabalho. Esta política articula a reforma curricular com as alterações no mundo do trabalho provocadas pela reestruturação produtiva, interferindo diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001).

As reformas na legislação educacional no Brasil desde a década de 1990 vêm sendo fomentadas por instituições econômicas multilaterais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). A LDBEN (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação e as DCN Gerais da Educação Básica, tendem a se tornarem balizadores ideológicos (TAFFAREL,1988; SAVIANI, 2011; HERMIDA, 2009). A LDBEN (1996) procurou garantir a autonomia político-pedagógica das universidades, mas, via de regra, ao ter sido concebida numa perspectiva neoliberal e minimalista, ela terminou favorecendo a manutenção dos interesses ligados a lógica de mercado do estado neoliberal. E essa lógica terminou se desdobrando no Ensino Superior e nos seus cursos de formação de professores. No caso específico da Educação Física, houve um crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES)

privadas e, no caso das IES públicas, interferência direta de organizações externas à universidade na formulação das novas políticas de formação profissional – a exemplo dos sistemas CONFEF/CREF.

A política de normatização dos Currículos dos Cursos de Graduação foi elaborada após a aprovação da Lei nº 9.131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), visto que uma de suas funções é deliberar sobre as DCN dos Cursos de Graduação. A regulamentação dessa função veio por meio da aprovação da LDBEN (1996), onde estabelece em seu Art. 53 Inciso II, que as universidades devem "fixar os Currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes" (PEREIRA, 1999).

> O Projeto de Diretrizes para os cursos de formação de professores insere-se dentro da concepção das reformas dos anos 90 no Brasil. Trata-se de uma perspectiva produtivista e pragmática. As diretrizes vêm demarcadas pela noção de competências e habilidades que, no contexto em que emergem, não são inocentes. Apresentam-se como uma espécie de receituário de ordem neoliberal e, mesmo que contenham ingredientes de dimensões culturais, de cidadania, ética, valores estéticos, os mesmos estão subordinados à concepção mercadológica de educação. (FRIGOTTO apud SCHEIBE e BAZZO, 2001, p. 10)

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF) inicia em 03 de dezembro de 1997, com a publicação do Edital nº 4 da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SES-MEC), convidando as diferentes organizações, entidades e instituições a enviar propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação superior (PEREIRA, 1999). Tendo sua conclusão através do Parecer CNE/CES 0058/2004, que resultou na criação da Resolução Nº 7 de 31 de março de 2004, onde institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física em nível Superior de Graduação Plena. Enquanto processo, ele apresentou inúmeras contradições e não contemplou os avanços históricos da área quando ao perfil do professor de Educação Física.

Objetivando a adequação as DCNEF (2004), o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba passou por uma Reforma Curricular, que teve seu início em 2005. A proposta exposta pela Comissão de Avaliação Curricular (CAC) e aprovada em outubro de 2007, fragmentou o curso de Licenciatura plena em Educação Física em "Licenciatura" e "Bacharelado", apresentando com relação ao apontamento do objeto de estudo, concepção de formação e atuação profissional.

> A defesa de uma posição política caracteriza o Projeto Político Pedagógico que apresentam os sujeitos envolvidos no processo de reformulação curricular no país. Não há uma proposta de formação curricular na educação que não expresse qual projeto de formação aponta, e na definição das DCNEF este conflito colocado basicamente na disputa de projetos pela caracterização da área, licenciatura ou bacharelado, e na definição do objeto de estudo, Cultura Corporal ou Atividade Física (TITTON, TRANZILO e ALVES, 2005, p 87).

Para Hermida (2009, p. 37) a divisão do curso foi um retrocesso histórico para a área, pois a proposta curricular finalmente aprovada para a formação de professores procurou atender aos interesses do "mercado de trabalho" (formação monotécnica e unilateral), em detrimento da formação para o "mundo do trabalho" (formação politécnica e omnilateral). Essa fragmentação deveu-se à ingerência do sistema CONFEF-CREF durante o processo de reformulação do currículo – um sistema externo, que não fazia parte da dinâmica laboral e estrutural da universidade. Ferindo, deste modo, a autonomia político-pedagógica do Departamento de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, na hora de elaborar a sua própria proposta curricular. A ingerência tornou-se mais evidente, quando os membros da Comissão de Avaliação Curricular (CAC) vinculados ao CREF-10 (PB-RN), proibiram a participação nas discussões acontecidas na CAC de professores especialistas em Política Educacional contrários à reforma proposta, representantes dos funcionários e dos representantes do Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) da UFPB (HERMIDA, 2009b, p. 39).

Ao analisarmos o currículo finalmente aprovado em Reunião Plenária de Professores do DEF/CCS/UFPB, podem ser observadas as seguintes limitações: a) a justificativa da Educação Física na escola está vinculada a uma perspectiva antiquada, a "aptidão física e saúde" dos escolares (perspectiva que foi arduamente criticada nas décadas de 1980 e 1990, sob a elucidação de novas sínteses sobre a função social da Educação Física escolar); b) o seu objeto de estudo para a Licenciatura quanto para o Bacharelado explicita a centralidade da categoria "movimento humano" – categoria advinda de perspectivas educacionais atreladas à aprendizagem e desenvolvimento motor, que desconsidera os objetos de estudo das perspectivas educacionais mais progressistas da Educação Física escolar brasileira (a exemplo da categoria cultura corporal); c) ao analisarmos as ementas, o conteúdo propedêutico e as referências das disciplinas que compõem os novos currículos de Licenciatura e Bacharelado, constata-se que pouco ou nada mudou, pois as disciplinas continuaram sendo as mesmas, mas com nomes

diferentes; d) as críticas que até então existiam para a Licenciatura Plena e que diziam respeito a que ela era “generalista” foram mantidas, pois o que houve foi a manutenção dessa perspectiva para o Bacharelado (associado ao "enforcamento" do campo de atuação do futuro Licenciado); e) com a manutenção da situação descrita no item anterior (d), o que houve foi a construção de um currículo que colocou de um lado àqueles que iriam intervir profissionalmente trabalhando com lazer, atividade física e saúde, academia, treinamento, escolinhas de esportes, fitness, esportes radicais e de natureza, *personal treiners*, etc., e do outro àqueles que iriam trabalhar na Educação Básica. Excetuando os licenciados, para atuar profissionalmente o resto dos trabalhadores terão que registrar-se obrigatoriamente ao sistema CONFEF/CREF – alimentando, desta forma, as gordas contas bancarias do mesmo.

Das questões vinculadas à presença da Educação Infantil no novo currículo, trataremos no item seguinte.

Educação Física e Educação Infantil: em busca de uma identidade

Remetendo-nos ao objeto de estudo deste artigo (a Educação Infantil na formação dos Licenciados em Educação Física), pode-se afirmar que a organização da grade curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física (DEF/CCS/UFPB) elucida alguns avanços sensíveis no reconhecimento do campo de estudo da Educação Física Infantil. Para isto, apresentaremos aquelas mudanças que podem ser consideradas como avanços a respeito do currículo anterior, assim como também elucidaremos as principais limitações.

No currículo anterior, a temática era estudada na disciplina “Educação Física Infantil”, mas dividindo espaço com conteúdos vinculados a Crescimento e Desenvolvimento (conteúdos característicos da perspectiva da Aprendizagem Motora). Tal perspectiva dificultava a compreensão da Organização do Trabalho Pedagógico, basicamente alicerçada na abordagem Desenvolvimentista, tendo em vista que conteúdos, metodologias e critérios de avaliação eram pautados pela valorização dos aspectos motores do crescimento e desenvolvimento humanos. Com a reestruturação curricular, o conteúdo foi reformulado e foram criadas as disciplinas específicas “Crescimento e Desenvolvimento” e “Educação Física Infantil”. Facilitando-se desta forma um viés teórico próprio e mais específico para cada uma dessas disciplinas.

No currículo antigo, só havia uma disciplina de prática docente, intitulada “Prática de Ensino”, na qual, o estudante podia realizar sua experiência docente escolhendo um nível de ensino (Infantil, Fundamental ou Médio). Após a reforma, foi ampliada a carga horaria da prática docente, organizando o Estágio Profissional Docente em três disciplinas obrigatórias: "Estágio Profissional Supervisionado (EPS) I", "EPS II" e "EPS III". Destas, o "EPS I", apresenta em sua ementa uma orientação para que a prática seja desenvolvida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º Ciclo). Mesmo que essa reorganização do currículo e as mudanças no quadro docente explicitem sua preocupação com a Educação Infantil (vistos os avanços teóricos acontecidos, que consolidam uma produção significativa na área da Educação Física Infantil), no final de contas ela se tornou facultativa. De fato, são poucos aqueles estudantes que optam por construir sua experiência pedagógica junto à Educação Infantil, pois a maioria opta por atuar junto às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme foi comentado anteriormente, na configuração do novo currículo a disciplina "Educação Física Infantil" adquiriu uma nova roupagem. Mesmo que na ementa se possa ler que a disciplina procura:

> Discutir as questões relacionadas à Educação Física Infantil na perspectiva da cultura corporal, analisando sua organização, seu papel na escola, sua importância e relevância para o desenvolvimento da criança. Conhecer as propostas para a Educação Física Infantil existentes. Práxis educacional: conteúdos, métodos e critérios de avaliação. Crítica à escola burguesa, responsável pelo fracasso educacional no Brasil.

Os avanços acontecidos ficaram comprometidos, tendo em vista as ementas, o conteúdo propedêutico e as referências das outras disciplinas correlatas. De fato, o perfil notoriamente “humanista” da ementa, dos conteúdos e das referências da disciplina, associados a uma proposta progressista da Educação Física escolar que procura dialogar com as Ciências Humanas e Sociais, não consegue firmar-se na nova proposta curricular. Mesmo a disciplina pertencendo a um curso de Licenciatura, ela sozinha não consegue superar os dogmas e as pseudoverdades advindas das outras disciplinas (como por exemplo, aquela que define o movimento como sendo unicamente o deslocamento do corpo no espaço e no tempo), planejadas a partir dos paradigmas dominantes da Aprendizagem Motora e da Aptidão Física, que historicamente orientaram e continuam orientando as propostas curriculares dos cursos de formação de professores em Educação Física no Brasil.

A ideia supracitada conduz à seguinte dedução: que os poucos avanços conseguidos na formulação do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física se devem à falácia de reforma curricular realizada no DEF/CCS/UFPB. Esta afirmação se apoia nos escassos avanços conseguidos em termos de formulação teórica e metodológica, nas ingerências externas do sistema CONFEF/CREF e no escasso poder propositivo de uma Comissão de Avaliação Curricular (CAC), que de forma dogmática e autoritária se propôs elaborar uma proposta curricular para um curso de Licenciatura, quando na verdade seus integrantes não estavam capacitados nem tinham o conhecimento necessário para tal feito.

Considerações Finais

Diante da nova organização curricular do Curso de Educação Física, é perceptível a preocupação com uma formação que dê subsídios para a atuação docente na Educação Infantil. Porém, ainda se faz necessário o aprofundamento quanto aos aspectos teóricos-metodológicos, no sentido de superar o fantasma da "Aptidão Física e Saúde" e a centralidade na "Aprendizagem e Desenvolvimento Motor", ainda presentes na formação profissional. Essas perspectivas contribuem para o esvaziamento do conhecimento que é tratado na Educação Física Escolar e reforça o distanciamento entre a formação e a realidade concreta dos professores nas escolas públicas, pois não apresenta subsídios para enfrentar as contradições postas para realidade da educação contemporânea.

Visto as contradições apresentadas nos espaços escolares, assim como as destoadas teorias que são tratadas na academia, faz-se necessário contribuir com a reafirmação da Cultura Corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física. A escola não deve se limitar ao que ela "pode ser", mas sim, ter enquanto horizonte norteador, o que ela "deve ser", afirmando-se enquanto um espaço de contribuição para a transformação das consciências humanas, bem como a superação das históricas contradições que caracterizam às sociedades que, como a brasileira, estão divididas em classes.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Lei nº. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

_____. **Parecer nº 67**, de 11 de março de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Curso de Graduação. Brasília: CNE/CES, 2003.

_____. **Parecer nº 58**, de 18 de fevereiro de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Brasília: CNE/CES, 2004.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de nove anos**. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CATANI, A. M; OLIVEIRA J. F. e DOURADO L. F. **Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75. Agosto, 2001.

HERMIDA, J. F. **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2009.

_____. J. F. **Educação Física escolar na legislação educacional: trajetória, limites e perspectivas.** In. Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Universitária da UFPB, p. 19-50, 2009b.

PEREIRA, J. E. D. **As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez/99.

Projeto Político Pedagógico Curso de graduação em Educação Física (UFPB). Maio, 2007.

SAVIANI D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, L. e BAZZO, V. L. **Políticas Governamentais para a formação de Professores na atualidade**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V.22, n.3, mai/2001.

A CIÊNCIA E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETOS DE INTERVENÇÕES DIDÁTICAS COMO DISCIPLINA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Marcela Figueredo[1], *Emerson Izidoro dos Santos*[2]
[1,2]Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais – USP
[2]Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Unifesp
[1]marcela7952@gmail.com
[2]emerson.izidoro@unifesp.br

Resumo

Nesse trabalho apresentaremos alguns resultados obtidos no contexto da disciplina "A ciência e o lúdico no contexto da escola: intervenções não-formais no território da escolarização regular", oferecida no âmbito das Práticas Pedagógicas Programadas (PPP), unidade curricular obrigatória do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, no campus Guarulhos – SP. A proposta que apresentaremos teve por objetivo desenvolver o conhecimento astronômico das crianças através de três perspectivas culturais: Tupi Guarani, Nigeriana e a Nórdica. A intervenção foi dividida em dois momentos: O primeiro, "Questionamentos sobre o espaço", incluiu conversação, contação de lendas e mitologias relacionadas ao tema e expressão artística por meio de desenhos. No segundo momento, "Viagem ao espaço", os alunos foram convidados a construir foguetes para fazer uma viagem à Lua. A possibilidade de discutir o assunto de exploração espacial num ambiente contextualizado deu oportunidade às crianças do contato com estímulos à imaginação e à curiosidade. Já, no que se refere aos pedagogos em formação, a experiência mostrou que é possível realizar num espaço relativamente formal de educação, como é a maioria de nossas escolas (mesmo às de educação infantil), atividades bastante diferentes de uma aula e que estimulem um processo investigativo de ensino-aprendizagem.

Introdução

O ensino de ciências na infância, segundo os documentos norteadores vigentes, deve ser voltado para a ampliação dos conhecimentos que as crianças têm do mundo natural e social, incentivando a observação de fenômenos e explicitando diferentes maneiras de

explicá-los, inclusive explicações científicas (BRASIL,1998). Desse modo, essa etapa da educação não visa o trabalho sistematizado centrado na memorização de conceitos, mas o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da abordagem de saberes relativos às diferentes áreas de conhecimento, ciências naturais por exemplo. A abordagem do tema Astronomia na Educação Infantil deve ser feita de forma lúdica visando não um aprendizado, no sentido disciplinar, mas uma possibilidade de ampliação do repertório científico-cultural das crianças. O trabalho, especialmente na Educação Infantil, possibilita a abordagem dos mais variados assuntos de maneira dinâmica e lúdica, organizando materiais e espaços com mais flexibilidade do que em outras etapas da Educação Básica. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) ressalta a importância de propiciar às crianças a vivência de saberes que extrapolem o senso comum e estejam embasados em conhecimentos científicos e incentivá-las a observar, questionar e criar hipóteses sobre os fenômenos da natureza. Nessa perspectiva, a articulação das ciências naturais deve ser pautada em atividades que estimulem percepções sensoriais, e instiguem a curiosidade do mundo dos fenômenos, permitindo experenciar a ideia de exploração do espaço por meio de observação, jogos e brincadeiras de modo a ampliar o repertório cultural da criança e iniciando, assim, a alfabetização científica e tecnológica (SÃO PAULO, 2007).

A relevância da abordagem do tema Astronomia, tratado nessa etapa da educação básica se justifica aquando pesquisas apontam a escassez desse tipo de iniciativa. Segundo Vieira (2013), as produções acadêmicas sobre o referido assunto voltado ao âmbito escolar, têm se exaurido ao longo dos anos, explicitando a precariedade de trabalho sobre astronomia com as crianças. De acordo com a análise do autor sobre o tipo de trabalho publicado na Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia entre os anos de 2004 a 2009, foi constatado que “o número de artigos publicados relacionados à inserção da Astronomia na sala de aula da escola básica ainda é pouco expressivo, se caracterizando por um grande campo de pesquisa inexplorado, principalmente na produção de atividades didáticas [...] "(p.39).

Dessa forma, a partir da observação e uma maior carência de ações pedagógicas sobre o tema nas etapas iniciais da educação, o presente trabalho busca discutir as possibilidades de abordar temas de astronomia de forma articulada com o vasto repertório dos eixos de saberes sistematizado na escola, perpassando as múltiplas linguaA Metodologia usada na disciplina buscou discutir o uso de elementos educacionais não

formais no âmbito escolar. a partir desse pressupostos, foi realizada uma intervenção em uma classe de Educação Infantil da Escola da Prefeitura de Guarulhos (EPG) Tarsila do Amaral, composta por crianças com idade entre cinco e seis anos. A partir do eixo temático Exploração Espacial buscamos despertar o interesse das crianças para a astronomia através de atividades lúdicas que desenvolvem a interpretação e a criatividade.

Exploração Espacial por meio das múltiplas linguagens

Considerando os diversos saberes que podem ser articulados ao tema e a valorização dos saberes prévios das crianças, assim como, a ampliação de diversidade cultural, a proposta buscou desenvolver o conhecimento astronômico através de três perspectivas culturais: Tupi Guarani, Nigeriana e a Nórdica. lém de instigarmos o interesse das crianças, buscamos estimular o respeito à diversidade. encontro propôs ações que envolvessem a criatividade e a liberdade artística em toda sua extensão com atividades que possibilitassem o desenvolvimento da autonomia das criança. Sandra Richter (2008) ressalta

> Articular a arte á educação implica amplificar possibilidades de experiências distintas na produção de si e de mundos, pois sua condição é da abertura à pluralidade de experiências que a convivência pode promover. Abertura que supõe sempre a liberdade no ato de interpretar e realizar. [...]. Se não houver tempos e espaços para experimentar, realizar e inventar, não haverá liberdade para a criação. Assim, uma das primeiras condições a considerar, em se tratando de arte, é a liberdade. É o fundamento de qualquer ato criador e, tanto a liberdade como a criação, exigem um complexo e gradual aprendizado que atravessa a constituição da singularidade e repercute nas relações e manifestações sociais.(p.20)

Segundo Langhi (2004), a abordagem de conteúdos em Astronomia durante a educação básica possibilita o desenvolvimento de saberes relacionado a diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, Química, Física, Biologia, Matemática, Poesia, Psicologia, Meio Ambiente, Arqueologia, Geologia, Mídia, Sociologia, evidenciando que este é um tema interdisciplinar. Transcende o estímulo ao interesse pela Ciência, pois, "uma das justificativas para o ensino de Astronomia é que esta pode levar os alunos a compreender a imensidão do Universo e a necessidade da população participar nos destinos do planeta, ampliando a dimensão apenas acadêmica do ensino e levando os estudantes à construção da cidadania" (LANGHI, 2004, p.05, grifos nossos). Desse modo, julgarmos significativo proporcionar um ambiente em que todos os envolvidos no

processo participem de forma a vivenciar a exploração e ao mesmo tempo interagir. Permitindo assim “oferecer às crianças oportunidades de se manifestarem artística e culturalmente, apropriando-se da linguagem [...] de forma sensível, criativa e lúdica para compreender a si mesmas, ao mundo e às relações sociais nas quais estão inseridas”. (QSN, 2010, p. 49). Portanto, um dos objetivos da proposta, o desenvolvimento da autonomia das crianças, abarcando seus saberes e contexto cultural baseado na (re) construção dos conhecimentos ampliando seu repertório de modo integral.

Objetivos

Estruturamos os objetivos das ações baseando-nos no QSN - Quadro de Saberes Necessários: Proposta Curricular da Prefeitura de Guarulhos (, 2010). Esses saberes envolvem fundamentalmente a percepção, observação dos fenômenos da natureza, como a movimentação do sistema solar (ex.: dia e noite, observação das fases da lua, posição do sol ao longo do dia); o conhecimento e a valorização das concepções de diversas culturas a respeito dos acontecimentos astronômicos; assim como o desenvolvimento da capacidade de argumentação, criticidade, de levantar hipóteses através das rodas de conversa, integrando com outras linguagens, possibilitando a expressão de ideias e sentimentos por meio de desenhos e outras atividades ligadas às artes, explorando e vivenciando vários materiais e técnicas. Por conseguinte, o trabalho tem por objetivo apresentar dados obtidos no desenvolvimento da disciplina de PPP, colaborando com as reflexões e discussões acerca das práticas escolares para além das atividades formais, de modo a enfatizar a possibilidade do trabalho com o tema astronomia por meio de uma proposta lúdico-didática desenvolvida no contexto da educação infantil.

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvido desse trabalho, utilizamos o relatório de um grupo de graduandas, nomeado “*Conhecendo o espaço: perspectivas multiculturais e expressão artística*”, realizado sob supervisão da monitora da disciplina, como fonte de dados e relatos que fomentam e baseiam a reflexão e análise do tema tratado. O plano de ação pedagógica foi desenvolvido em dois momentos. O primeiro, intitulado *"Questionamentos do Espaço"*, foi subdividido em três atividades, que se pautaram na conversação sobre o tema, contação de lendas e mitologias relacionadas ao tema e

expressão artística das crianças por meio de desenhos. O segundo momento, denominado *"Viagem ao Espaço"*, foi subdividido em duas atividades: atividade manual onde cada criança construiu um mini-foguete com materiais recicláveis, seguida de uma 'viagem' à lua e exploração da mesma. Os encontros tiveram a duração aproximada de uma hora e meia, e as atividades foram realizadas juntamente com a professora da turma.

Resultados e discussões

Será feito aqui, um breve resgate das atividades desenvolvidas, bem como sua descrição, para indicar os dados obtidos. Como já mencionado, o trabalho não buscou a formalização e sistematização em conceitos para as crianças, mas sim instigar e despertar o interesse sobre o tema. Utilizamos roda de conversa como momento de questionamento, em que as crianças puderam se expressar quanto aos seus saberes e formular hipóteses. Indagações como *"O que tem no espaço?", "Da lua podemos ver a terra?", "Por que o sol e a lua não aparecem juntos no céu?", "Vocês já viram eles aparecerem juntos no céu?", " Como foi? Por que isso acontece?", "A lua muda de forma? Vocês já viram essas formas? Por que isso acontece?"*, foram direcionadas e articuladas com as falas que a turma apresentava.

De acordo com Freire (2001) para o processo educativo ser autêntico "é fundamental a relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica." De modo que, trabalhando sob essa ótica, além de estimularmos a curiosidade das crianças sobre o tema, fomentamos nossa abordagem a partir dos seus conhecimentos prévios, do senso crítico, da criatividade, das vivências trazidas de casa, das histórias com seus colegas, do que viram em desenhos animados, isto é, da sua "leitura do mundo". Após a conversação com as crianças fizemos uma contação de histórias em que as questões propostas anteriormente apareciam sob a perspectiva de três culturas distintas: Lenda Tupi-Guarani, Mito Nórdico e Lenda Nigeriana. Para auxiliar na narração, utilizamos personagens de papel e uma caixa encapada com feltro e também um globo terrestre para localizar a origem de cada história. Durante o plano de atividade havíamos decidido contar apenas duas histórias (Mito Nórdico e Lenda Tupi-Guarani). Entretanto, após contarmos as respectivas históriasas crianças, expressando muita empolgação e interesse pediram mais histórias. E assim, improvisamos, sem teatro ou imagens, a contação da lenda Nigeriana e cada história foi narrada a partir da perspectiva "Alguém

me contou". Para o Mito Nórdico utilizamos como personagem Ragnar, um menino morador da Noruega. Para a lenda Tupi-Guarani, utilizamos como personagem a índia Yara, moradora de uma aldeia no Mato Grosso do Sul e, por fim, para a lenda Nigeriana, feita no improviso, dissemos ter sido contada por uma amiga nossa, Flávia, que adora ler sobre os países do continente africano. Compreendemos que, partindo da contação de histórias, é possível transmitir conhecimentos e valores de forma lúdica, além de possibilitar o entendimento através de uma narrativa com total liberdade e imaginação, assim como, sua ampliação.

> "Ler histórias para crianças [...], poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões [...]. É uma possibilidade de descobrir um mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e [...] e, assim esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas." (ABRAMOVICH apud SANTOS, 2011)

Por meio das contações buscamos auxiliar na compreensão da importância da diversidade cultural, enquanto aguçávamos questionamentos astronômicos.

Imagem 1. À esquerda contação de histórias utilizando materiais confeccionados pelo grupo. À direita crianças Explorando a localização geográfica das lendas e mitologia.

Com base na contação de histórias, cada criança desenvolveu um desenho de seu interesse. E, nesse momento, conversamos individualmente com as crianças e observamos seus desenhos.

> "Quando observamos desenhos feitos por crianças pequenas, não conseguimos perceber o carro, o avião ou o balão. [...]. No entanto, o que importa é a intenção de representar uma ideia. Ao mesmo tempo em que os traçados vão sendo mais e mais interpretados, crianças começam a anunciar o que pretendem fazer antes da execução." (PORTUGAL, 2007)

Essa atividade evidencia a importância do lúdico como parte do processo pedagógico uma vez que, ao desenvolvê-la, os alunos acionam mecanismos cognitivos como, nesse caso em específico, a memória, as habilidades motoras, dentre outras.

(a)

(b)

(c)

Imagem 2 . (a) Desenhos baseados na lenda Tupi-Guarani (b) Desenhos baseados no mito Nórdico (c) Desenhos baseados na lenda Nigeriana

Após a introdução em diversos assuntos relacionados à astronomia e sob a perspectiva diversa que tais conteúdos foram se apresentando em nosso encontro, a atividade seguinte propunha aos alunos a oportunidade de criação de uma réplica de foguete utilizando como matéria prima, materiais recicláveis para a construção.

A proposição partiu de uma conversa sobre indagações a respeito da possibilidade de uma exploração espacial concreta, a partir das evidências que foram dispostas em grupo sobre os conhecimentos que cada aluno possuía sobre o tema e, pensando sobre como poderíamos alcançar tal perspectiva, por meio do lúdico, convidamos os alunos para uma viagem ao espaço e propusemos que cada um construísse seu próprio foguete. Disponibilizamos materiais pré-elaborados (como moldes cortados) para a construção do mesmo, e a atividade desenvolveu-se de forma orientada. Contudo, ainda assim, houve espaço para a imaginação. Os foguetes foram construídos sob a base comum no

reaproveitamento de um rolo de papelão e, para sua transformação, foram utilizadas paletas de cores diversas em papel cartão. Os adornos expressaram os gostos e possibilidades vivenciadas pelos alunos através de colagens, desenhos, e a escrita. Além da reorganização na forma de montagem da estrutura do foguete por parte de alguns, que demonstraram a autonomia criativa. É possível afirmar que essa atividade se encaminhou para um momento de brincadeira, onde os processos de criação foram a abertura para que os alunos assumissem seus próprios personagens e ao término, transformassem o espaço da sala de aula em um ambiente simbólico e imaginativo.

Imagem 3 – Crianças construindo seus foguetes

Iniciamos uma contagem regressiva para a decolagem e a expedição rumou para um outro ambiente, na sala de vídeo, decorado com estrelas no teto, baixa luz e com uma projeção da imagem do planeta Terra na parede. Buscamos investigar o que aquele espaço poderia representar simbolicamente para as crianças. Mais uma vez fizemos o uso da conversação e da imaginação para questioná-las e instigá-las.

Imagem 4 – Contagem regressiva para a decolagem de ida á lua

As atividades transcorreram sob muita euforia por parte das crianças, o envolvimento ativo foi fundamental para que pudéssemos alcançar as projeções que

tínhamos proposto, ocorrendo de forma muito natural e espontânea. Na construção dos foguetes, o envolvimento também foi intenso, demonstraram muito comprometimento com o fazer artístico, imprimido suas singularidades numa construção até então pré-elaborada, mas que por meio da colagem, pintura e desenho, puderam ampliar suas liberdades de representação.

Acompanhando todo o percurso desses registros, o imaginário impresso pelas crianças, sem dúvida, foi o que conduziu as intervenções com base no tema aos descolamentos para as outras culturas e seus e conhecimentos astronômicos, o que possibilitou nosso alcance em conjunto nas formas de representação.

Conclusão

Por meio do desenvolvimento dessa proposta conseguimos abordar, com as crianças, as temáticas por meio de variadas linguagens possíveis. Na contação de história (ação pedagógica muito presente na educação infantil) propiciamos um contexto imaginativo de modo a abarcar os elementos astronômicos e diferentes bases culturais. Essa diversidade atrelada ao ambiente simbólico que foi sendo construído através da participação das crianças na oportunidade de expressar seus conhecimentos prévios, configurou-se num fio condutor para as amplas possibilidades de tratar essa temática tão pouco explorada, por meio do lúdico. Diante de diferentes saberes prévios, por parte da turma, sobre questões relativas à exploração espacial com base no contexto de sua vivência, pudemos instigá-las através dos momentos de conversação com seus questionamentos e hipóteses sobre os fenômenos naturais, sem ter o objetivo de ensinar e sistematizar conceitos astronômicos e sim viabilizar a possibilidade de brincar com a ciência, utilizando materiais acessíveis e reutilizáveis. Constatamos ser possível articular o processo investigativo no desenvolvimento de ações diferenciadas com as crianças, abarcando a riqueza de abordagens plausíveis para o trabalho de exploração espacial de forma a atender as necessidades das crianças, assim como, ampliar seu repertório de mundo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo, IPF, Ed. Cortez, 2001.

GUARULHOS (Município). Secretaria de Educação de Guarulhos. **Proposta Curricular. Quadro de Saberes Necessários.** Guarulhos. 2010.

LANGHI, Rodolfo. **Um estudo exploratório para a inserção da astronomia**. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física. Belo Horizonte, 2004.

PIASSI, L.P; SANTOS, E. I; VIEIRA, Rui M. de B. **Banca da Ciência: experiências na interface da comunicação científica itinerante com a escolarização regular.** Rio Grande do Sul, Ed. Unijuí, 2015.

PORTUGAL, João. **A importância do desenho na construção da aprendizagem infantil.** Minas Gerais, 2007

RICHTER, Sandra, **Criança e Pintura ação e paixão do conhecer**. 2008 3ª ed. Porto Alegre, Mediação.

SANTOS, Rosana. **A Contação de Histórias como Instrumento de Socialização na Educação Infantil.** Rio Grande do Sul, UFRGS, 2011.

SÃO PAULO, (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo I** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

VIEIRA, Rui Manoel de Bastos. **A produção de atividades didáticas por professores de ciências em formação continuada: uma perspectiva sócio-histórica**. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Física) -Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A RESISTÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO OPRIMIDO NA COMUNIDADE LGBT.

Gabriel Rodrigues Serrano
Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP campus de Marília
gabrielserodri@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho consiste na ampliação da visão sobre a diversidade por parte do professor, diretor e outros especialistas educacionais, sendo eles o público-alvo. O trabalho foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica sobre a temática e se baseou nas obras dos autores Paulo Freire, Philippe Perrenoud e Ênio Brito. A escolha do tema "A resistência para a educação do oprimido na comunidade LGBT" partiu de minha reflexão e percepção como professor em formação, assegurando que a inclusão, mesmo sendo um assunto que suscita divergências ao ser abordado, é basal para o desenvolvimento das potencialidades aprisionadas nas opressões vivenciadas pela comunidade LGBT. Saliento a importância da reflexão desse tema, com ênfase no tratamento equitativo com todos os alunos, incluindo as crianças LGBT's por parte da comunidade escolar e para que elas possam se aceitar; é fundamental garantirem seus direitos de cidadão. A força que a liberdade tem é incomensurável, pois a liberdade contribuirá em distintos fatores. Atividades pedagógicas e teatrais diferentes do dia-a-dia, entrelaçados com a cultura e a arte com o currículo escolar proposto podem contribuir para esse processo de reflexão acerca do tema abordado. Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica em andamento.

INTRODUÇÃO

É essencial compreender que os oprimidos não se tornem opressores, assim como o autor cita:

> E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restaurados da humanidade em ambos. (FREIRE, 2014, p.41)

Vimos na citação acima que o oprimido não deve se tornar opressor, ele deve em primeira instância libertar de si mesmo e do opressor, pois ele explora, violenta verbalmente e fisicamente, desumanizando o oprimido, não contribuindo com seu desenvolvimento de indivíduo pleno.

A humanidade assim citada pelo o autor, só é recuperada quando o oprimido não é mais violentado, explorado, insultado pelo o opressor, porém para ocorrer a libertação de ambos, o oprimido precisa ter forças e lutar por igualdade e justiça. Lembrando que o opressor é desumanizado da mesma forma que o oprimido é.

Há existência de opressores que se arrependem e tentam transformar suas atitudes opressoras, porém mal eles sabem que apenas se tornarão falsos generosos. Segundo Paulo Freire, "Os opressores falsamente generosos, têm necessidade para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça" (FREIRE, 2014, p.41-42) ou seja, o opressor que releva suas agressões distintas diante ao oprimido, jamais deixará de ser opressor, ele será um falso generoso, criando um falso amor pelo oprimido.

A opressão é cruel, podendo começar com a força maior da escola, até com os colegas de sala, a falsa generosidade deve se tornar verdadeira, e para que ela se torne verdadeira, deve acabar com a ideia do falso amor, da covardia estendida pelos opressores.

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária[...] (FREIRE, 2004, p.30)

Percebe-se a importância do respeito que o professor deve ter com o educando, para que ele não seja mais um oprimido e ainda permitir que tragam para as aulas realidades comunitárias vividas diariamente, onde há falta de saneamento básico, doenças são mais intensas, observações de injustiça presenciadas principalmente por aqueles que vivem nas áreas periféricas das cidades na qual crianças convivem com tiroteios, mortes por invasões policiais e disputa por territórios pelo comando do tráfico.

Destaca-se que a escola deve ter com os alunos, um contato direto, uma intimidade acentuada, juntando a teoria com a prática, assim como Karl Marx acreditava, juntando a grade curricular com o empirismo social dos alunos.

Utilizar a política na grade curricular escolar dos alunos para que possam tirar suas conclusões pode ser um fator importante na humanização do oprimido, para que eles aprendam e operem em comunhão. O professor não deve desmitificar o aluno, desrespeitar e muito menos ensinar o mesmo a ser um ser onipotente, pois isso acarretará futuramente em exclusão no meio de trabalho.

Métodos de exclusão pode acontecer em diversos ambientes, no escolar salientaremos sobre a comunidade LGBT e sua influência no desenvolvimento de aprendizagem. Muitas dessas exclusões são por deficiência de informação sobre diferença de conceito de sexo e gênero.

Ênio Brito Pinto cita Robert Stoller com embasamento em sua definição:

> Para Stoller, sexo diz respeito aos aspectos biológicos, à consciência do sexo a que se pertence biologicamente, definindo o macho e a fêmea; o gênero vai dizer respeito aos aspectos culturais e individuais dessa consciência, definindo o masculino e o feminino. (STOLLER, 1993, p.21 apud PINTO, 2015, p.73)

O autor salienta em sua pesquisa sobre a identidade sexual e identidade de gênero. Segundo Pinto (2015, p.73) "A identidade sexual é constituída pela identidade de sexo e pela identidade de gênero". Dessa forma o autor explicita que a identidade de gênero se constrói a partir do que o indivíduo sente sobre sua feminilidade ou masculinidade, através da cultura na qual o indivíduo está inserido está imposto os atributos do feminino e do masculino.

Em consonância com os estudos de Pinto (2015, p. 73-74), o gênero é um conceito cultural construído devido as diferenças biológicas entre os sexos, sendo travada uma luta para combater os preconceitos, discriminações e estigmas, para que a sociedade saiba respeitar as diferenças da comunidade LGBT. Esses preconceitos precisam de um trabalho preventivo diante aos estereótipos de gênero para que as violências sejam minimizadas, até serem extintas. A escola deve fazer seu papel, há de tomar cuidado com atitudes ligadas ao tema e que não fomente uma "hierarquização de diferenças". (PINTO, 2015, p.74). Os comportamentos femininos e masculinos têm que serem determinados não somente biologicamente falando, pois, os padrões culturais das sociedades é um grande fator a ser considerado.

> O desenvolvimento dos sistemas modernos não pode ser separado de uma evolução para classes menos numerosas e mais homogêneas do ponto de vista dos alunos, de seu nível escolar e, às vezes, também de sua origem social, étnica ou confessional. Apesar dessa evolução, subsiste uma certa heterogeneidade em cada grupo-classe. (PERRENOUD, 2007, p.61)

A homogeneidade no sistema de ensino é desesperadora, pois a diversidade dentro da sala de aula é incomensurável, a pedagogia aplicada pelo educador deve ser diferenciada, pois o mesmo se dará com pessoas de todos os jeitos, enfatizando alunos da comunidade LGBT, onde é ampla a resistência para a educação por parte da escola.

Alunos da comunidade LGBT sofre repressão em todos os locais e todos os dias, acarretando problemas absurdos como: exclusão do vínculo social, depressão com consequência de suicídio. A escola vem ensinando os alunos de uma forma mecânica, retardando a educação transformadora/libertadora que deveria ser.

A anatomia dos seres vivos é complexa, a humana principalmente, para que os professores consigam ministrar aulas para LGBT's e qualquer outro grupo é necessário estudar biologia para entenderem as questões de gênero e sexualidade, onde muitos não entendem e são conservadores e desumanos ao ponto de excluírem alunos afirmando que a sua sexualidade e gênero é consequente por ausência de pai ou mãe, ou por terem brinquedos de tal cor, limitando e dividindo brincadeiras de homem e mulher; isso é absurdamente revoltante, pois essas palavras são dirigidas diretamente para crianças inocentes. Cores são simplesmente cores, brinquedos são brinquedos, não deve haver uma limitação e preconceito desenfreado sobre esse assunto.

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2014, p.108)

Vimos na citação acima do autor Paulo Freire no seu livro Pedagogia do Oprimido, a importância da palavra, sendo ela falsa ou verdadeira. Primeiramente irei começar pelas falsas palavras.

As falsas palavras sempre estiveram presentes na humanidade, ou seja, para conseguir um emprego, para se livrar de alguma atitude inconveniente, e até mesmo para cometer agressões psicológicas.

Já as verdadeiras palavras são de total importância para transformar o mundo, são fundamentais para vivermos em uma sociedade mais justa e parcial. Porém, há muitas pessoas que vivem silenciosamente. "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". (FREIRE, 2014, p.108), reforçando a importância da palavra para a transformação, pois o silêncio arreda as pessoas.

Os opressores procuram pessoas tímidas, silenciosas e fracas emocionalmente para cometer as diversas opressões contra as pessoas que são da comunidade LGBT, pelo fato de sofrerem mais e falarem menos. O oprimido pode se libertar do opressor, a partir do momento em que ele começar a enfrentá-lo, denunciando o mesmo para alguma

entidade. Assim confirmando a teoria realizada por Paulo Freire, no qual a palavra, o trabalho e a ação podem mudar a vida de muitas pessoas oprimidas, e até mesmo dos opressores.

> A diversidade do grupo determina as intervenções do professor como animador, preocupado em não deixar essa diversidade travar o bom funcionamento do conjunto. Também podemos observar o professor como ator no grupo, separado de cada aluno por uma distância estatuária à qual se acrescenta uma distância pessoal e cultural que varia de um aluno para outro. Ao contrário dos seus alunos, o professor já vivenciou uma carreira escolar inteira e, depois disso, uma vida adulta mais ou menos longa; portanto, dispõe de antemão de uma experiência mais vasta e, em princípio, de esquemas de comunicação mais diferenciados que os outros membros do grupo-classe. Sua formação também o preparou, mais ou menos eficazmente para defrontar-se com diversos tipos de criança. (PERRENOUD, 2007, p.78)

Vimos acima a importância de haver intervenções artísticas/culturais nas salas de aulas, pois através dela podemos incluir um número maior possível de alunos oprimidos, fazendo com que os mesmos percam a timidez, aprendam a trabalhar em grupo e saibam se posicionar perante a sociedade.

Como acima relatado pelo o autor Perrenoud, o professor foi preparado em sua formação acadêmica para enfrentar distintos tipos de criança e dentro da sala de aula ele é superior em questão de conhecimento e comunicação. Sendo ideal repassar todo seu preparo estudantil e sua visão de mundo para os seus alunos, sem usar artifícios de manipulação.

Mostrar como a cultura funciona no Brasil e como ela é tratada pelos governantes desse país tropical é fundamental para que haja uma luta contra a desvalorização da cultura e a valorização gigantesca do judiciário/empresário.

A cultura é transformadora, em evidência o teatro e a dança, que aceitam pessoas independentemente da sua classe social, condição sexual, etnia e etc. Servindo de um grande refúgio por oprimidos da comunidade LGBT, onde cada um pode ser do jeito que é, sem ter que se auto oprimir para fingir ser uma pessoa que não é para agradar a massa preconceituosa ou por medo de sofrer agressões psicológicas e físicas de LGBTfóbicos.

É essencial os professores ministrarem suas aulas de acordo com a sua formação acadêmica, sabendo respeitar a diversidade dos alunos nas salas de aulas. “A questão da

identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é o problema que não pode ser desprezado". (FREIRE, 2004, p. 41-42), os fatores que devem ocorrer nas salas de aulas estão explicitamente explicados na citação do autor Freire, no qual deixa enfático a importância de haver cultura nas salas de aulas para haver uma educação progressista, onde os alunos terão o poder de transformar a própria vida, consequentemente sua comunidade e sociedade, mostrando os perigos que a opressão trazem aos oprimidos, por causa de um único e sólido fator sendo ela a não aceitação das diferenças dos seres humanos, querendo que todos sejam iguais, em questão de etnia, condição sexual e classe social.

> No que diz respeito à sexualidade humana, essa inserção em um mundo pré-fabricado, e a consequente aquisição do "fundo de conhecimentos à mão", é feita principalmente através da família, como já vimos, mas é importante ressaltar que muitos outros agentes sociais e milhares de estímulos farão parte desse processo. Todas as pessoas (e, de modo semelhante, todas as instituições) com quem convivemos – independentemente da idade, algumas com mais força e poder de influência que outras – ao exercerem sua sexualidade sugerem comportamentos, transmitem ideias, tabus, conceitos e preconceitos que se incorporam à educação sexual que vai sendo construída socialmente. (PINTO, 2015, p.27)

A sexualidade e a educação caminham juntas, porém a cultura no qual o indivíduo estará inserido determinará vários fatores, "Além disso, a educação sexual é uma parte da educação que busca propiciar a inserção da pessoa na sociedade a qual pertence". (PINTO, 2015, p.26), sendo eficaz a junção da educação sexual com a educação básica, para que as pessoas possam se inserir na sociedade de uma maneira mais justa, onde iriam saber siglas relacionadas a educação sexual, seus direitos e deveres, as leis nos estatutos no qual garante a integridade da pessoa independente da sua condição sexual.

Ainda que o Brasil tenha evoluído em questões relacionadas aos direitos das pessoas e da liberdade, ocorrem muitos tabus relacionados aos direitos das pessoas, inclusive pessoas negras, LGBT's e as mulheres, no qual se debatem com o preconceito e machismo frequentemente.

Anseio aos novos professores, que procurem estudar as questões de identidade de gênero, e aos que são professores seria fundamental passarem por uma nova formação

para que atinjam de uma forma mais humanitária os alunos, já que em sua formação acadêmica lhe dão teoricamente com distintos tipos de alunos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*.30ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, 148p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*.57ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014,253p.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na Escola das Diferenças;* Fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª Edição Porto Alegre: artmed, 2007, 2ª Edição, 230p.

PINTO, Ênio Brito. *Orientação sexual.* São Paulo: Ideias & Letras, 2015, 204p.

ENTRE AROMAS, SABORES E CORES: UM VIR A SER PROFESSOR DE CRIANÇAS

Gabriel Tenório dos Santos
Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura
gabrieltsantos7@gamil.com
Bianca Santos Chisté
Universidade Federal de Rondônia, Campus de Rolim de Moura
bianca@unir.br

Pensar, falar e escrever sobre um vir a ser professor de crianças é também ser dominado pela inquietante pergunta "aonde se quer chegar? ". É também indagar-se "há um lugar seguro a chegar e então lançar a âncora e aportar em águas, supostamente, tranquilas? " Podemos falar de seguridade quando nos lançamos a vir a ser professor de crianças? Quando algo nos parece extremamente seguro e generalizável, quando seu significado nos parece evidente, deixamos de fazer perguntas em detrimento das respostas certas. Um caminho é sempre um caminho até que os rastros deixados suavizem com o vento, até que seja atingido pelas marcas da textura da borracha do pneu do carro, até que o cheiro de terra molhada revivido volte nosso olhar para a chuva que desponta lentamente. Ele é um caminho para quem o percorre a partir de um olhar generalizado, mas é diferente de qualquer outro caminho, inclusive para si mesmo, para quem o vivencia, para quem o experimenta.

Assim como Deleuze e Guattari (1996) subvertem a ideia de rizoma elegido pela botânica, como uma raiz com um crescimento multiforme, raízes que se cruzam e intercruzam, sem precedente, para uma ideia de linhas sem começos, pontos de resistências, fugas, deformidades, assim também pensamos que quem se aventura em tornar-se professor de crianças precisa escapar dos caminhos certos em direções que vão se (en)formando pelas experiências vividas na Educação Infantil.

Mas como olhamos a formação de quem se inicia à docência? Com que lente? Um olhar de perspectivas e posições específicas? Um olhar quase sempre de falta, de ausência? Esse olhar modula práticas, atitudes e posturas que sempre tentam propor um modelo de educação, uma ideia sobre o que lhes parece ser o modo correto de pensar, de ensinar as crianças, de ser professor. Colocamos o sujeito em formação em uma condição inferiorizada, como aponta Leite (2011), a do que tem que ser cuidado, tutelado geralmente por alguém que sabe, que orienta, que pensa.

Assim, essa escritura é convite a caminhar pelas experiências de formação de um vir a ser professor durante o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil do

curso de Pedagogia, vinculado à Universidade Federal de Rondônia - UNIR. O trabalho com as crianças foi desenvolvido no segundo semestre de 2016, em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Rolim de Moura-RO. Para muito além de uma exigência burocrática da graduação, o estágio direciona o olhar para múltiplos campos de inquietações, pesquisas e produção de saberes que atravessam a formação. Dentro desses campos, questões da prática, na prática foram se transformando em algo potente de ser pensado. A condição movente das crianças abala e, por isso, movimenta as etapas do estágio (observação, participação e regência), tornando-o imprevisível e assim perpetuado, durante todos os momentos com as crianças, um fluxo constante de construções e composições.

O olhar para os registros produzidos (fotográficos, fílmicos e escritos) e os estudos de Kohan (2007), Deleuze e Guattari (1996), Leite (2011), provocaram um olhar diferente para a Educação Infantil, distanciando-nos do modo de pensar a relação adultocêntrica nos espaços escolares que impõem formas, caminhos e verdades únicas e previamente definidas, procurando pensar no agenciamento de práticas desmistificadas que façam com que se vivamos a iniciação à docência com os corpos desvencilhados das amarras dos papéis ocupados dentro das universidades e das escolas.

O PRIMEIRO DIA NA CRECHE [...]

[...] foi especial porque foi, também, o primeiro dia da Alice, uma criança "nova no pedaço". Estranhezas habitaram o encontro, tudo ficou movente pelo choro da Alice, que se alimentava do medo daquele ambiente, um ambiente medo. Era o primeiro dia de duas pessoas (estagiário e Alice) que, por habitarem em tempos diferentes, sentem de maneiras distintas o encontro com o novo, o inesperado, o desconhecido. De acordo com Alves; Silva & Oliveira (2011, p. 3) "[...] experiências vividas em diferentes tempos se desenvolvem de um modo contraditório, ambíguo e concreto. Na apreensão do tempo o que importa é a intensidade e não sua cronologia sucessiva e ordenada."

Nesse olhar submetido ao tempo, compreendemos dois lados, o tempo da criança diante do novo, e o tempo do adulto. Para pensar o tempo da criança, propomos primeiro pensar o tempo do adulto. Este é marcado pela circularidade, linearidade, o tempo chronos, "[...] reto, retilíneo, irreversível [...] esvaziado de experiência, de sentido, de sensações, tempo repleto de sentidos dados, sentidos a serem vividos" (LEITE, 2011,

p.112). Assim, o olhar, que se lançou sobre aquele novo ambiente, não teve tanto significado como na percepção da Alice.

O tempo da Alice nos apresenta o tempo da experiência, intensidade e não apenas um recorte cronológico vivido. Esse tempo também é abertura, uma potência, uma sensação presente que se materializa em lágrimas e gritos de quem sente o medo do desconhecido. Foi assim com ela, quando seus pais a levaram pela primeira vez na creche. A professora, a estagiária e as crianças da sala tentavam acalmá-la, apresentando-lhe brinquedos, objetos, lugares dentro da sala, mas nada disso era aceito, nenhum dos brinquedos era reconhecido por ela como sendo os seus, aquele local não se aproximava do seu lar, isto é, a intimidade da sua casa. Alice se sentia uma estrangeira naquele espaço.

A intimidade está relacionada à própria exterioridade do ser, quanto mais íntimo posso ser, mais nos expomos mais vulnerável nos tornamos diante do outro, por isso, ela tem a ver com entrega, com confiança, com afinidades, com ousadia, com acolhimento: a intimidade é a própria exposição. Tem algo na relação com outro que nos permite desnudar-nos, expor-nos, que desperta um sentimento de confiança. Mas aqui Alice e estagiário, eram cúmplices da inseguridade que os habitavam: estranhamento, estrangeirismo, desconfiança.

Outro aspecto perpassou o primeiro dia de Alice. Algumas regras são estabelecidas para o "bom funcionamento" e para garantir o trabalho das professoras. Dentre essas regras uma se destacou nesse primeiro dia: Os pais não podem ficar na escola. No caso específico, essa regra não foi "cumprida", a mãe de Alice ficou na creche, participando das atividades da filha. Essa atitude gerou um desconforto em toda a equipe, pois "prejudicaria a adaptação" da criança à escola. Uma ameaça pairava no ar, não só pela presença de uma criança que vivencia seu primeiro dia no espaço escolar, mas também pela presença de sua mãe.

A intimidade parece ser algo que de alguma forma está entre as coisas, entre o mundo, entre os seres; tangencia os seres, invade espaços, dispara afetos, e ao mesmo tempo nos oferece um olhar onírico das coisas, um olhar invertido das coisas. É também postuladora de devaneios, pois, já nos dizia Bachelard (1990, p. 11) "são os devaneios que nos dão todos os tesouros da intimidade das coisas." Poderíamos dizer ainda que a intimidade é a descoberta de um mundo escondido, no qual entramos sem cerimônia, com uma frase de acolhimento, onde um universo nos é revelado, e "vemos o avesso das coisas, a imensidão íntima das pequenas coisas". (BACHELARD, 1990, p. 12)

Ao partimos desse olhar de intimidade proposto por Bachelard (1990) algumas inquietações disparam: quão íntima estamos das crianças? Qual é o lugar da criança "dentro" desse nosso olhar adultocêntrico? Que singularidades a compõe? O que ela supõe? A criança mobiliza um outro jeito de ser professor, dispara a invenção de outros modos de existência, que não cabem dentro da imagem que fazemos do que é ser professor, de qual o seu papel, que identidade precisa ter.

Observamos que a imagem identitária constituída pelo campo científico muito discutida nos cursos de licenciatura do que é ser professor, do que é ser criança e quais são seus papéis, além de cristalizar o território existencial, aprisionando o vir a ser que está presente como condição de possibilidades a todo ser, provoca um distanciamento entre adulto e criança, pois ficamos tão elucubrados com os estudos no campo da psicologia e da própria pedagogia que não nos permitimos experienciar o encontro com as crianças, as sensações, as percepções e afetos que emergem e nos atravessam. Para Kohan (2007, p.119) "o risco de toda pedagogia: o próprio saber que não permite perceber o que o outro sabe: a impostação de ignorância no outro, que não deixa ver o que é preciso ignorar em si mesmo".

A criança nos convida a olhar, a olhá-la. Poderíamos dizer que esse é um convite à intimidade. Um convite a enxergá-la, a enxergar o mundo com a sensibilidade própria da infância, da criança. As crianças da Creche Municipal Menino Jesus nos diziam que aquele espaço era de intensidades, de potências, de multiplicidades, de tempos outros, de idiomas desconhecidos, de percursos lampejantes.

POR OUTROS CAMINHOS SURGE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS...

É uma certa intimidade que se intensifica quando o desejo de olhar se alia à imaginação criadora, inventiva, pois ela potencializa os detalhes, o menor, o pequeno, o ínfimo, o que se esconde, as pequenas coisas que não se vê, não se percebe de imediato, até mesmo o oculto. É o modo como olhamos as coisas, os seres, o mundo.

Para ver as miudezas, aquilo que é minúsculo, aquilo que habita a interioridade das coisas é preciso estar à espreita, vigiando, sensível ao encontro, atento àquilo que se passa entre as coisas, entre os seres, entre o mundo, com um olhar aberto para ver o que

não é visível, o que não está dado, para se espantar, se encantar, delirar, imaginar, porquanto, nos dirá Bachelard (1990, p. 14), “a imaginação é uma louca esperança de ver sem limite. ”

Nesses caminhos, está uma educação infantil como potência, por vezes, ocultada no sistema educacional, com suas normas, regras e prescrições que criam limites, restrições e até mesmo certas complicações (econômicas, políticas, sociais). A sutileza e a sensibilidade com as crianças são submetidas às exigências da rotina como um referencial para os que estão de fora, como os pais, por exemplo. O trabalho do professor, então, se torna uma prescrição de passos dados, previstos e certos.

Embora a escola seja pensada como ambiente pedagógico que provoque situações de aprendizagem, seja no cuidado, como no próprio roteiro planejado de atividades, pensar nos espaços em que as crianças estarão, unicamente, não indica uma educação próxima às crianças. No exercício de olhar às crianças de modo sensível e ser conduzido por seus passos, entendemos que, interromper essa forma de pensar para crianças, para sermos capturados pelas próprias crianças, apresente a infância na educação que nos falta.

> (...) a partir de nosso olhar para a infância, concepções de como a criança “pensa”, como ela “sente”, ou como é “seu desenvolvimento” se impõe, essas concepções por sua vez ou inspiram ou explicam nossas práticas com as crianças. (LEITE, 2011, p.29)

A maneira como lidamos e, sobretudo, subestimamos às crianças apresenta a ideia de infância que temos ou reproduzimos. A criança em todos os espaços é vista como inferior e, por isso, papéis sociais são determinados a elas. Estabelecemos fronteiras na própria educação infantil dos lugares que as crianças devem ir. Limitamos a exploração do universo, das cores, aromas e sabores que representam um mundo desconhecido naquele espaço.

Nesse sentido, durante as intervenções do estágio, é possível perceber queo papel do professor é mediar a relação das crianças com o mundo, fornecendo momentos oportunos para o aprendizado, na possibilidade de fugir um pouco das concepções de um espaço institucionalizado e modulador onde as crianças estão inseridas.

> A atividade teve como princípio norteador a exploração do espaço da creche em busca de folhas. Levamos as crianças para fora, orientando a coleta das folhas, porém deixamos que eles livremente escolhessem. O Miguel quis ficar com a sacola das folhas, mas todos coletavam, alguns pegavam apenas mato, outras folhas e outros capim e folhas, mas em tudo, eu quis deixá-los livre para explorar. (RELATO DE EXPERIÊNCIA, 19 out. 2016)

As próprias crianças abrem pontos de fuga da institucionalização, conduzindo-nos, sobretudo durante as brincadeiras, para caminhos imprevistos. Segundo Kishimoto (2010, p.01), o brincar "surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança". Ser conduzido pelas crianças é deixar que os desafios que surgem de uma educação mais humana e próxima a infância aconteça.

PONDERAÇÕES

As experiências com crianças no estágio supervisionado apontaram para diferentes modos de olhar a educação infantil e a infância, enquanto tempo da vida que foge dos elementos circunscritos, daquilo que é instituído pelas determinações do sistema. É ali, na educação infantil, que o professor tem a possibilidade de experimentar com maior intensidade as incertezas, medos e anseios da docência, sem criar limites, etapas ou fases para crianças. É ali, também, que somos provocados a responder: "o que podem às crianças? ", para não cair no erro de uma educação espontaneísta.

Para além disso, um vir a ser professor de crianças não é uma simples apropriação de competências e habilidades através de diferentes recursos (planejamento, relatórios, didática, avaliação) que garantam a realização de seu trabalho. Ser ou tornar-se professor acompanha, evidentemente, o fluxo inconstante das crianças que mobilizam e ferem a própria idealização de um perfil de aluno, no que se refere ao comportamento em situações "planejadas" para se aprender. Aprender na educação infantil acontece nos encontros da criança com o mundo. Deleuze (2010, p.5), sobre o planejamento, vai dizer que "o acaso do encontro[com os signos] (...) que garante a necessidade daquilo que é pensado". Não é pensar no que ensinar, para que, como, mas apresentar o mundo das texturas, dos altos e baixos, das cores, aromas, sabores às crianças.

Esses encontros possibilitados na educação infantil entre às crianças, entre a criança e a natureza, entre o adulto e a criança, indicam uma aprendizagem imprevisível, sem um ponto de chegada. Sem chegar a algum lugar, mas explorar lugares outros, muitos lugares. Dessa forma, se lançar nas experiências de docência na educação infantil é caminhar sem precedentes, mas com todos os sentidos sensíveis às crianças que choram, brincam e se relacionam.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. X; SLVA, M.; OLIVEIRA, P. R. Memória, Infância e Brincar em escritos de Walter Benjamin: Cultura lúdica, processo de formação e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**.v. 6, p. 46-56, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Vol 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KISHIMOTO, TizukoMorchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011

CAMINHOS DOCENTES: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Georgia Bezerra Gomes
UNICHRISTUS
georgiabgomess@hotmail.com
Eunice Andrade de O. Menezes
UECE
eunice.com@hotmail.com
Gabriela Oliveira Aragão
FLATED
gabriela.a.72.@gmail.com.br

Este estudo retrata uma experiência desenvolvida em um município cearense na qual atuamos na formação de professores de Educação Infantil. O objetivo geral da iniciativa foi propiciar formação docente para profissionais que atuam em uma creche de rede pública, tendo em vista suas reais necessidades de formação. No decorrer do projeto buscamos promover um intercâmbio de experiências entre as profissionais da mencionada creche e as de uma creche de rede privada, a fim de que as trocas de saberes desses profissionais pudessem enriquecer suas práticas docentes. Apesar do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, há ainda muitas deficiências que recaem diretamente na realidade dos professores, principalmente dos que trabalham em creches, haja vista que essas instituições têm sido consideradas, muitas vezes, como um lugar para guardar crianças pequenas, ideia associada à concepção assistencialista. Para o desenvolvimento do projeto promovemos encontros com periodicidade bimestral nos quais pudemos trabalhar com algumas temáticas elencadas pelo grupo de professoras. Acreditamos que o projeto trouxe contribuições teórico-práticas para a melhoria da formação docente das professoras, já que abordou questões relevantes e apontou caminhos para a superação da perspectiva de caráter assistencialista que ainda marca o espaço da creche.

Introdução

A história das creches e pré-escolas em nosso país viveu um grande período de reestruturações em relação a leis, práticas e significações ao longo desses anos, sendo atualmente tais instituições amparadas por diversas leis que as concebem como direito de todas as crianças. Se rememorarmos a história da Educação Infantil a veremos a partir do prisma de avanços, mas também na perspectiva de muitos desafios, sendo um deles a formação de professores, que será o ponto norteador do nosso relato de experiência.

De acordo com as deliberações trazida pela atual Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) para creches e pré-escolas, foi definida uma dupla função desses espaços, sendo essas a de cuidar e a de educar, de forma inseparável. Portanto, formar crianças na perspectiva da educação integral exige da Educação Infantil um trabalho e uma formação docente condizente com tal tarefa.

A LDB 9394/96 define que os profissionais que atuam na Educação Infantil tenham uma formação em nível superior, o que indica a importância de um processo formativo por meio do qual se compreenda a necessidade de um olhar para além do cuidado, mas que igualmente contemple questões ligadas ao desenvolvimento infantil, ampliando, assim, a possibilidade de um trabalho articulado entre várias áreas do conhecimento, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-RCNEI. (1998)

Diante das inúmeras mudanças que ocorreram ao longo dos anos na Educação Infantil, bem como a partir de diversas pesquisas realizadas sobre essa etapa da Educação Básica, por exemplo, Campos (1997), Kishimoto (1999), Mantovani (1999), Cerisara (2004) e Kramer (2006), pode-se afirmar que a formação de professores demanda a concretização de uma proposta pedagógica que contemple as especificidades do trabalho e do atendimento à criança em instituições como creches e pré-escolas.

Não obstante as conclusões de tais pesquisas, é perceptível que a formação e a prática do professor que atua na Educação Infantil tem acontecido em um contexto de precariedade, por exemplo, no que concerne às condições objetivas de trabalho e a questões salariais. Nesse cenário, surge a premência de reformas institucionais voltadas ao preparo dos profissionais da Educação Infantil.

Historicamente, essa etapa da Educação Básica tem sofrido com muitas lacunas e necessidades que os professores enfrentam, contudo, não se pode desconsiderar que as políticas educacionais vêm agindo em prol de mudanças consideráveis nesse nível de ensino, principalmente, a partir da LDB 9394/96.

Entretanto, apesar do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, há ainda muitas deficiências que recaem diretamente na realidade dos professores, principalmente dos que trabalham em creches (instituição educacional alvo deste projeto), haja vista que essa tem sido considerada, muitas vezes, como um lugar para guardar bebês e crianças pequenas, ideia essa associada à concepção assistencialista.

Essa opinião remonta ao contexto fabril no qual a creche foi pensada e criada, ou seja, um lugar para guardar os filhos dos operários, pelo advento da entrada da mulher no mercado de trabalho (GERVASI; ARRUDA, 2015)

Diante desse cenário, faz-se necessário iniciativas que promovam ações conjuntas da inciativa privada e pública, ações essas que resultem em melhoria da qualidade da formação docente dos professores que exercem a prática docente em creches. Neste contexto se insere o presente artigo, que objetiva apresentar uma experiência vivenciada no ano de 2016, contemplando profissionais de uma creche de rede pública de ensino e de uma de rede privada, que deu corpo ao projeto "Caminhos Docentes", que descreveremos em seção específica deste escrito.

Um pouco sobre Educação Infantil

As lutas para que o reconhecimento da educação de crianças de 0 a 6 anos passasse de caráter assistencialista à educacional aconteceram gradativamente e hoje tem-se a Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança. Assim, definida pelo Ministério da Educação-MEC como primeira etapa da Educação Básica, a luta continua para que as creches e pré-escolas funcionem de acordo com os parâmetros adequados, tendo em vista, em primeiro lugar, a qualidade do desenvolvimento infantil, assegurando todos os direitos das crianças. (DUARTE, 2012)

O embate entre a concepção assistencialista (que nega a intencionalidade educativa) e a concepção de educação que se volta meramente para o modelo de escolarização ainda persiste em nossa realidade educacional. O primeiro modelo considera a escola infantil como uma espécie de 'depósito de crianças'. Seus objetivos se voltam unicamente para o cuidado físico de bebês e crianças pequenas. Instituições que se guiam por essa concepção ainda carregam os ranços de uma "marginalização e perpetuação de um relacionamento subalterno de crianças oriundas das classes trabalhadoras" (MANTOVANI, 1999). O segundo modelo, por sua vez, "acaba sendo visto como a única forma de as instituições de educação infantil estarem vinculadas à educação" (CERISARA, 2004, p. 349)

Conforme esta autora (CERISARA, 2004), entretanto, a mais significativa deliberação para a Educação Infantil trazida pela Constituição de 1988 e pela LDB 9394/96 foi a definição da dupla função de cuidar e de educar, de forma indissociável.

Ainda nos termos dessa autora: "Nesse sentido, defendemos que a professora que irá trabalhar com as crianças deve ter uma formação diferenciada das professoras das séries iniciais do ensino fundamental" (CERISARA, 2004, p. 348)

Nesse panorama nebuloso sobre a identidade do docente da Educação Infantil, constatações como "Creche é só pra trocar fralda e dar papinha" ou "Na Educação Infantil as crianças *só brincam*" ou ainda "Eu não vou me formar pra trocar fralda de bebês", são ainda recorrentes, apesar dos mais de dez anos de LDB.

Diante do que estamos debatendo, o perfil profissional que se considera necessário para a Educação Infantil na realidade atual é o do profissional pesquisador da sua prática e capaz de exercer a reflexão crítica sobre os eventos de seu cotidiano escolar, alicerçando-os em conhecimentos teórico-práticos que envolvam aspectos éticos e estéticos do seu fazer pedagógico. Por isso, é tão necessário que a formação dos docentes para atuar nesse nível de ensino envolva metodologias que os favoreçam à compreensão de que a prática docente deve ser teorizada e a teoria vivenciada, de modo que uma dimensão dê significado a outra.

Educação Infantil e a formação de professores

Durante as últimas três décadas a preocupação dos governos em relação à qualidade da educação tem estado expressa em seus discursos e em suas políticas. Mas, o que significa, afinal, qualidade em educação?

Essa expressão admite uma multiplicidade de interpretações que dependem da concepção que se tenha sobre o que os sistemas educacionais devem oportunizar à sociedade. Assim, uma educação de qualidade pode significar, por exemplo, a que proporciona eficiência e eficácia dos professores na transmissão dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como a que desenvolve a competência técnica dos formadores e dos formandos, aquela que convém ao sistema produtivo, calcada na racionalidade técnica. Sob a ótica do paradigma crítico uma educação de qualidade é aquela que promove a reflexão crítica e fortalece o compromisso de educadores e educandos para

transformar a realidade social contemporânea, guiada pela informação e pelo conhecimento, porém, contraditoriamente marcada pela contradição e a injustiça social.

Assim, diante de tais conflitos, a formação de professores para a Educação Infantil ganha centralidade nas discussões e ações das políticas educacionais e no cenário da formação docente com a Constituição de 1988 (BRASIL, 2000), a Lei Orgânica de Assistência Social (BRASIL, 1993), o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 2002) e a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Tais marcos legais colocam a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na Educação Básica, garantindo o seu direito à educação e, consequentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária.

Decorrente dessa determinação legal depara-se com a constatação da precária formação de professores para esse nível de ensino, predominantemente marcada por grande contingente de leigos. Nesse cenário desafiador e, ao mesmo tempo, assustador, surge a premência de reformas institucionais para o preparo dos profissionais da Educação Infantil.

Durante a Década da Educação (1997 a 2007), e voltando-se para superar os desafios na formação dos professores da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental, as políticas de formação profissional para a Educação Básica determinaram que a formação desses docentes deveria acontecer em nível superior. De acordo com Kishimoto (1999, p. 3) “Certamente para agilizar essa formação, a mesma lei cria uma nova modalidade de curso – normal superior – que, no interior dos Institutos Superiores de Educação, encarregar-se-ia da formação do profissional de educação infantil”.

Passados exatos 10 anos do final da década da educação, o senso comum dissipa e referenda, ainda, uma visão equivocada de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças, e a ideia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos” (KISIMOTTO, 1999, p. 74)

Diante da responsabilidade do exercício da docência com crianças pequenas, defende-se a ampliação de disciplinas especificamente voltadas ao profissional de Educação Infantil, que proponham um referencial teórico-metodológico consistente e vivências práticas que propiciem ao licenciando de Pedagogia oportunidades de imersão

na rotina da escola, com suas alegrias e dissabores. Nesse sentido Nóvoa (2009) propõe que:

> A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. (NÓVOA, 2009, p. 34).

Nessa direção, Oliveira (1994) afirma que o ideário da reforma do sistema educacional confere ao professor papel de agente de mudança e a este atribui não só o encargo em potencial pelos males do ensino escolar, como também o poder de os superar. Em resposta a essa expectativa, o autor sugere mudanças substanciais no processo de formação de tais profissionais. Porém, a qualidade dessa formação inicial tem sido colocada em questão pelo fato de não conseguir integrar a teoria vista na universidade à prática dos professores, que necessitam estudar, pesquisar e compreender como trabalhar com crianças.

Reafirmando a condição do professor como ser humano inacabado, Freire (1996) nos revela que "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 1996, p.50). Assim, para o autor, um professor é também um ser inacabado pelo fato de este saber que seu destino não é um dado, mas algo que precisa ser construído e de cuja responsabilidade ele não se pode se eximir.

Ainda se apoiando em Freire (1996), entende-se que o professor deve ser visto desde a sua formação como alguém que está sempre aprendendo a recriar suas ações e suas relações no "chão da escola", com os seus alunos e colegas de profissão, admitindo uma postura inovadora, consequente da constante interação com mudanças e acontecimentos que o afetam ao longo do tempo.

Reafirmando o imperativo da formação docente, Kishimoto (2002), advoga que se a criança constrói os conhecimentos explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional também deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão da construção do conhecimento. No entanto, muitos problemas que ocorrem com relação à formação inicial do professor de Educação Infantil afetam o cotidiano das instituições, pois decorrem da falta de clareza do perfil do profissional que se deseja formar, deixando de atribuir a devida importância às especificidades da Educação Infantil

e a diferenciação das formas de interação e desenvolvimento da criança na faixa etária de 0 a 6 anos.

Desbravando o projeto Caminhos docentes: uma experiência no campo formativo da Educação Infantil

O projeto ora debatido foi realizado em dois municípios cearenses: Sobral e Massapê, ambos localizados na região norte do Estado. Teve como público participante a equipe pedagógica de duas creches, sendo uma de rede privada de ensino e outra de rede pública.

O referido projeto visou o compartilhamento de saberes entre profissionais que atuavam nesses espaços de Educação Infantil, visando contribuir para o desenvolvimento de crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos, atendidas pelas referidas instituições.

Como objetivos específicos tivemos: I) entender quais as carências advindas da formação inicial que mais afetavam as práticas docentes das professoras, II) promover a melhoria da ação docente dessas profissionais a partir das trocas de saberes e III) inovar a formação docente a partir de rodas de conversas e oficinas teórico-práticas.

O projeto Caminhos docentes dividiu-se em duas etapas, sendo a primeira voltada ao reconhecimento da realidade vivida pelas professoras, a fim de se conhecer suas reais necessidades formativas, e a segunda de estudos teórico-práticos e oficinas didáticas. As formações aconteceram bimestralmente, totalizando 4 encontros ao longo do ano. Estes aconteceram no período vespertino, aos sábados, dos quais participaram 15 profissionais da creche de rede municipal e 17 da creche de rede privada, respectivamente, incluindo membros da equipe gestora, como duas coordenadoras pedagógicas, uma auxiliar de coordenação e uma psicóloga.

Os encontros tiveram duração de quatro horas e se deram nos dois contextos de trabalho para que, de fato, ambas as realidades pudessem ser dialogadas. Nossas observações foram registradas por meio de notas de campo, redigidas após cada reunião.

A primeira etapa teve função de diagnóstico para que as proponentes do projeto (coordenadora pedagógica, psicóloga e auxiliar de coordenação da creche de rede

privada) pudessem contribuir com uma formação que, de fato, concorresse para a melhoria da prática docente do professorado.

A segunda etapa envolveu rodas de conversa pautadas em discussão teórica de bibliografia sugerida pela equipe proponente, bem como pelas professoras, e também de oficina pedagógicas.

A seguir apresentamos uma súmula do teor dos encontros:

- ✓ Primeiro encontro: Apresentação do projeto para a equipe da creche pública. Sensibilização das professoras sobre sua necessidade de formação contínua. Sondagem das necessidades formativas da equipe docente, por meio de rodas de conversa.
- ✓ Segundo encontro: "A participação da família na escola" foi o tema abordado, no qual o diálogo pautou-se a respeito das novas configurações familiares, do desafio e da importância da relação entre família e escola.
- ✓ Terceiro encontro: Abordamos o tema "A importância do brincar na escola" a partir de uma oficina de construção de brinquedos com material reciclável, trazendo alguns pressupostos de autores renomados que abordam a temática do brincar.
- ✓ Quarto encontro: Este constou de troca de experiências entre as equipes das duas creches na qual foi possível vivenciar diversas atividades próprias da rotina escolar da Educação Infantil compartilhadas entre ambas as equipes, tais como narrativas de histórias, culinária e outras atividades didáticas.

Em linhas gerais observamos que o grupo de professoras se mostrou bastante participativo, em sua maioria, apresentando-se ativo e implicado no processo formativo. Durante os encontros houve consonância da parte das professoras sobre aspectos da formação e do trabalho docente, mas também houve discordância em alguns pontos importantes, especialmente no segundo encontro, quando abordamos as novas configurações familiares.

Em todos os encontros as professoras relataram carências de seu processo formativo, bem como mencionaram aspectos relacionados à ausência de investimentos em recursos necessários à efetivação de seu trabalho docente, como materiais didáticos e infraestrutura, sendo estes aspectos de desmotivação para elas.

Algumas linhas para finalizar

Em se tratando especificamente dos educadores da Educação Infantil, sujeitos para os quais este projeto se voltou, é fundamental que estes sujeitos possam ter consciência da abrangência de sua atuação como docente desta etapa escolar, bem como o reconhecimento da relevância de seu papel como educador infantil, para além de cuidador, o que concorre para fortalecer na sociedade sua imagem como autênticos educadores.

A partir da efetivação do projeto "Caminhos docentes" pudemos perceber um processo permeado por possibilidades, mas também por desafios. No que tange às possibilidades, compreendemos que os encontros de formação decorrentes do projeto possibilitaram às participantes espaços de diálogo, trocas de experiências entre as creches e vivência de momentos reflexivos e práticos, tão importantes na atuação docente. As profissionais também mencionaram sobre a motivação de viverem um processo de formação voltado exclusivamente para suas necessidades, destacando a possibilidade que tiveram de partilha de vivências próprias ao cotidiano escolar, enriquecendo, assim, suas experiências pedagógicas.

Em relação aos desafios, podemos referir dificuldades, como cruzar duas realidades completamente diferentes, tanto em relação ao contexto socioeconômico quanto ao espaço que se reserva para a formação no contexto da Educação Infantil, tendo em vista o ativismo escolar permeado por muitos eventos, o que muitas vezes colocam os espaços formativos em segundo plano.

Por fim, acreditamos que o projeto trouxe contribuições teórico-práticas para a melhoria da formação docente de professoras de creche a partir das discussões ocorridas, do processo de construção de todos os encontros, da reflexão compartilhada, dos questionamentos e dos dilemas tangíveis à prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei Orgânica de Assistência Social.** Lei N 8742, de 07 de dezembro de 1993. Brasília: MPAS/SAS.

_____.. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Organização de Alexandre de Moraes. 16. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CAMPOS, M.M. **Educação infantil:** o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CERISARA, Ana Beatriz. **Por uma pedagogia da educação infantil:** desafios e perspectivas para as professoras. In: *Trajetórias e perspectivas de formação de educadores.* São Paulo, Editora UNESP, 2004. P. 347-355.

DUARTE, Luiza Franco. **Desafios e legislações na Educação Infantil**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342. Acesso em 17 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERVASI, Márcia; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação no âmbito da creche: uma análise da formação de professores**. Revista Eletrônica Saberes da educação,** 2015. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v6_n1_2015/Marcia.pdf. Acesso em: 28 jun. 2017.

KRAMER. Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 25 Ago 2015.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade,** ano XX, nº 68, Dezembro, 1999, p. 61-79. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068. Acesso em 25 Ago. 2015.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: Maria Lucia de A. Machado (org.), ***Encontros e Desencontros em Educação Infantil***. p.107 –116. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOVANI, S. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Revista Proposições** (Campinas), v10, n. 1, 1999.

BNÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Educa, Lisboa: 2009.

OLIVEIRA, Z.M.R. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.64-68.

OFICINAS DE ROBÓTICA NA UAC: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS COM O GRUPO 5

Giovana Alonso e Priscila Domingues de Azevedo Ramalho
Universidade Federal de São Carlos
gyovanaalonso@hotmail.com
priazevedo.ufscar@gmail.com

Este relato de experiência irá expor uma atividade desenvolvida no formato de Oficina com crianças de 4 e 5 anos da Unidade de Atendimento à Criança da Universidade Federal de São Carlos a partir da utilização de kits de robótica. As oficinas fizeram parte do planejamento pedagógico da docente responsável pelo grupo de crianças e do projeto de pesquisa intitulado "Robótica na Educação Infantil: Experimentações, Possibilidades e Necessidades Formativas dos Docentes", de uma aluna de Iniciação Científica – financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico – licencianda do curso de Pedagogia da mesma universidade.

O projeto de pesquisa, assim como o planejamento e execução das atividades propostas baseavam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e sua Resolução antecessora (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) que expõe a necessidade de propiciar às crianças da Educação Infantil a experimentação das diferentes linguagens, e neste caso, as linguagens tecnológicas. O relato procura demonstrar de que forma uma das oficinas foi realizada e os visíveis ganhos para a formação docente dos envolvidos, assim como os benefícios para as crianças do Grupo 5 no sentido do desenvolvimento individual e coletivo.

De acordo com os desejos das crianças expressos nos momentos de roda de conversa realizados pela professora, procurou-se proporcionar a elas momentos de atividades lúdicos a partir do uso de um kit de robótica cedido pela empresa PETE[30]avaliando as possibilidades e os limites do material. Assim, procurou-se postular as necessidades formativas dos docentes, como também os ganhos ao desenvolvimento infantil, visando a execução de oficinas cada vez mais ricas no sentido da experimentação.

As Oficinas de Robótica se deram com o Grupo 5 da unidade mencionada e dispunha de uma a duas horas por semana para realização. Teve-se como prioridade a

[30]A empresa PETE é recomendada pelo Ministério da Educação e responsável pela elaboração e organização de kits robóticos eficientes para construção de atividades pedagógicas para a Educação Básica. Mais informações podem ser obtidas pelo site da empresa: https://www.pete.com.br/.

intenção de proporcionar que as crianças fizessem por si mesmas as atividades programadas, sendo que os desejos e ideias partiam delas mesmas. Conforme a quantidade de crianças no momento das Oficinas, grupos eram formados e os materiais eram dispostos para montagem, reiterando a necessidade do compartilhamento, do respeito, do trabalho grupal e da escuta do outro.

Adequar as possibilidades das tecnologias, sejam elas oriundas dos meios digitais ou da informática às necessidades de desenvolvimento das crianças e os objetivos pedagógicos propostos pela unidade escolar de Educação Infantil condiz com a instauração de uma educação que se pressupõe moderna e desenvolvida. Com o uso da tecnologia, torna-se possível aprender fazendo – neste caso, participar de experiências enriquecedoras – a partir de uma ferramenta que é intrínseca à vivência das crianças e jovens na sociedade contemporânea.

Os estudos e utilização de Robótica no campo Educacional surgem na década de 60, num projeto versando a linguagem Logo[31], desenvolvido por Daniel Bobrow e Wallace Feurzeig, acompanhados por Seymour Papert, do MassachussetsInstituteof Technology, como consultor. (FINO, 2000).

É notório o desenvolvimento da criatividade, da expressão verbal, de ideias relevantes quando se faz uso de computadores na educação. Essas são algumas das vantagens apresentadas por Fino (2000) ao se utilizar a linguagem Logo, além da abstração de conceitos, sejam eles matemáticos, geográficos, físicos e no caso da Educação Infantil, aqueles pretendidos com as Diretrizes, quais sejam as interações e experiências das crianças entre si e do meio no qual se inserem.

A oficina aqui detalhada fez uso dos kits de robótica em paralelo com outra experiência que vinha sendo desenvolvida com o grupo, neste caso, o contato com a história "O Pequeno Príncipe" de Antoine de Saint-Exupéry. Após dividir a turma em grupos e dispor de tempo para que as crianças montassem seus robôs,elas puderam escolher os personagens da história que seriam acoplados às suas montagens, sendo eles a "Rosa", a "Raposa" e o "Pequeno Príncipe". As crianças montam seus robôs através da

[31]A linguagem Logo foi criadaa partir das necessidades pedagógicas, como uma ferramenta de aprendizagem em função de outros tipos de necessidades.A linguagem é utilizada pelo grupo Lego® para a criação de kits robóticas no mundo inteiro. Endereço eletrônico do Grupo LEGO® no Brasil: www.legobrasil.com.br

descoberta dos materiais e de seus usos, sendo envolvidas nas atividades desde o início de sua proposta, promovendo experiência de autonomia e responsabilidade.

Não são todas as crianças que interagem diretamente com as propostas e os materiais, ficando a cargo de uma ou duas crianças em cada grupo a montagem e a execução da atividade. Vemos o surgimento de líderes nos grupos de maneira muito natural, compreendo estes como situações próprias da atividade infantil, da brincadeira e de experiências dirigidas à elas de modo enriquecedor.

As crianças contam com o auxílio da professora, da pesquisadora e de uma estagiária. Apesar disso, procurou-se deixar com que as crianças fizessem por elas mesmas as atividades e pudessem descobrir caminhos para enfrentar seus desafios e conflitos. Os adultos presentes na proposta atuaram apenas como mediadores e proporcionadores de experiência. Apesar de ser para a professora e a pesquisadora um momento de atividade dirigida assegurada nos planejamento docente, as crianças veem e incorporam a proposta pelo caráter da brincadeira.

A robótica se mostra interessante pelo seu caráter ativo, participativo e cooperativo, desprendendo ao professor o papel de mediador e/ou facilitador do processo ensino-aprendizagem e nosso caso, situações de experimentação. Nas palavras de Lombana (2015), a robótica funciona como um andaime instrumental que faz possível a integração de saberes abordados em outras áreas de formação. O autor também leva em conta o conceito *construcionismo* de Papert (1995), que diz ser necessária a criação de novas possibilidades pedagógicas, sendo elas prioritariamente lúdicas a fim de despertar o interesse nos sujeitos de aprendizado. Assim:

> Adicionalmente laexperienciacreóespacios que permitieron a losestudiantes orientar sus actividades de aprendizaje a partir de sus particularidades y de sus necesidades de formación, invitando a los discentes a transitar por um sendero de crecimientopersonalen torno a sudimensión lúdica, involucrando elquehacer científico y eldescubrimiento, que se tradujoen saber práctico y en saber conceptual construido sobre lainteracción social argumentada de losestudiantes, investigadores y docentes. (LOMBANA, 2015, p. 229).

Pudemos perceber a necessidade de criação das crianças e a distribuição de funções a cada uma delas para os momentos de montagem, criação e programação. As próprias crianças sinalizavam o que gostariam de fazer e a distribuíam entre si tarefas.

Dessa forma, cada criança, a sua maneira, descobria as funcionalidades das ferramentas, sejam elas as do próprio kit como também as ferramentas do computador (programação).

As crianças percebem erros no decorrer das oficinas e, após identificá-los procuram maneiras para solucioná-los. É o caso, por exemplo, das acusações em vermelho que aparecem no computador[32] e são sinalizadas pelas crianças como problemas na programação do robô. As crianças identificam o erro, questionam o mesmo e o solucionam mexendo nos cabos de ligação robô-computador ou refazendo a programação. Salientamos que o objetivo das oficinas não está na montagem e na programação propriamente ditas, mas sim nas experiências delas decorrentes, no contanto promovido com as outras crianças, nos momentos de interação, de percepção do erro, da descoberta e das assimilações feitas a partir do contato com uma nova linguagem.

As crianças não se organizam em grupos somente para as montagens e experimentação dos materiais, mas também para apresentarem suas criações. Os momentos de apresentação são considerados como momentos de apreciação das experiências de todos os grupos, de conquista, de autoria, do mostrar ao outro aquilo que fiz e que se tornou "meu". As crianças dirigem-se à esses momentos de modo muito atrativo e com grandes expectativas. Acordos são feitos a todo o momento para selecionar os primeiros grupos a apresentarem-se, a tirarem suas dúvidas, mostrarem suas descobertas e assim aprenderem uns com os outros.

É preciso sinalizar que o robô, montado e programado, nem sempre "age" como as crianças estavam esperando. As crianças são levadas a perceber que o robô possui limitações e nem sempre poderá fazer aquilo que esperam, por exemplo, cantar, saltar e ler (expressões das próprias crianças). Apesar disso, as crianças reconstroem seus desejos com base no que o robô pode sim fazer, como correr e com essa funcionalidade carregar um objeto, desenhar figuras geométricas com uma caneta à ele acoplada e reconhecer cores a partir da utilização dos cabos de percepção de luz e cor.

Na Oficina "O Pequeno Príncipe" aqui relatada, é proposto que as crianças esbocem mapas para que o robô possa viajar. A ideia de viagem interage com o desejo das crianças e com o próprio enredo da história. É decidido de forma muito democrática

[32] Software de programação denominado LEGAL também desenvolvido pela Empresa PETE. O software é adequado para se trabalhar com crianças da Educação Infantil uma vez que possui interface lúdica e desenhos para representar suas funcionalidades.

que os mapas seriam feitos coletivamente nos grupos e que as crianças poderiam levar os robôs à um ambiente diferente (a quadra da unidade) e dali pudesse viajar. Nestes momentos de execução propriamente dita é possível verificar que as crianças deixam a imaginação ir além, que criam, recriam e incorporam a atividade, de forma que, como observado com uma das crianças, uma simples folha branca transforme-se num lindo planeta de nuvens "branquinhas" e "fofinhas", assim como uma folha verde faz referência ao planeta das árvores, a amarela ao do Sol e a vermelha simplesmente como sendo o planeta Marte.

O tempo e espaço disposto para a realização das atividades são selecionados de acordo com as propostas e as demandas das próprias crianças. Momentos para expressão das crianças tornaram-se prioridade para a realização das oficinas, pois eram através deles que a docente e a pesquisadora podiam perceber a concordância com a proposta, as queixas, as dificuldades e as formas como se poderia proporcionar experiências para além das já realizadas.

Abaixo disponibilizamos algumas imagens[33] da referida Oficina, salientando o registro através de variadas formas (fotos, vídeos, desenhos, diários de campo, rodas de conversa) como imprescindíveis para que se compreenda o trabalho pedagógico pretendido e formas de analisá-lo através de olhares críticos, reflexivos e transformadores.

[33]O projeto de Iniciação Científica "A Robótica na Educação Infantil: Limites, Possibilidades e Necessidades Formativas dos Docentes" conta com autorização de uso de áudio e imagem das crianças e dos profissionais envolvidos com a pesquisa.

Figura 1. Montagem do robô "Pequeno Príncipe" com o auxílio da professora.

Figura 2. Experimentação com os três robôs: "Raposa", "Rosa" e "Pequeno Príncipe"

Figura 3. Crianças encontrando a cor "azul" com o robô "Raposa".

Figura 4. Criança encontra a cor azul com o robô "Rosa".

Figura 5. Robô "Pequeno Príncipe" encontrando a cor verde com a ajuda da criança.

Justificamos a apresentação deste relato de experiência no III Seminário Luso Brasileiro de Educação Infantil por considerar a proposta e o material utilizado (kits de robótica) como altamente inovadores e enriquecedores no sentido da utilização das diferentes linguagens com crianças pequenas, promovendo experiências que levam em conta o desenvolvimento cognitivo, afetivo e grupal. Enxergamos esta experiência como fundamental para inspirar a transformação de práticas pedagógicas arraigadas à Educação Infantil e colaborar para a construção de outras novas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (2010). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2010.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. **Logo: os seus fundamentos e a sua importância**. In: Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico. Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2009.

LOMBANA, Nelson Barrera. **Uso de la robótica educativa como estrategiadidácticaenel aula**. Práxis & Saber, p. 216-234, 2015.

A ROBÓTICA COMO INSTRUMENTO POSSIBILITADOR DE INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Giovana Alonso e Andrea Braga Moruzzi
Universidade Federal de São Carlos
gyovanaalonso@hotmail.com
deab.moruzzi@gmail.com

Este trabalho corresponde a apontamentos e resultados referentes ao projeto de pesquisa de Iniciação Científica intitulado "A Robótica na Educação Infantil: Experimentações, Possibilidades e Necessidades Formativas dos Docentes", financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico. O projeto toma como referência a política nacional para a Educação Infantil, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e sua Resolução antecessora (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) que traz a necessidade da criança participar, experimentar e explorar diferentes linguagens, integrando-as de forma lúdica.

A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Dentre os objetivos de tal Resolução, estabelece-se a organização pedagógica das instituições que atendem às crianças do zero aos seis anos, reunindo fundamentos e procedimentos básicos para orientar as políticas públicas, a elaboração, o planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil são norteadas pelos conceitos de interações e brincadeiras que venham a garantir experiências educacionais e sociais. Dentre as experiências que devem ser promovidas, destacam-se aquelas referentes ao conhecimento de si e do mundo, o respeito aos desejos das crianças, o favorecimento da inserção em diferentes linguagens, experiências que promovam o convívio com os diferentes gêneros textuais e orais, recriando contextos e relações, ampliando a participação das crianças em atividades individuais e coletivas. Destaca-se também a possibilidade de situações de aprendizagem mediadas que promovam a autonomia, o cuidado pessoal e auto-organização, assim como atividades que alarguem os padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.

A partir destas considerações, a pesquisa mencionada reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, predisposta a inter-relacionar-se, participando dos eventos e práticas cotidianas, vivenciando e construindo sua própria identidade a partir de experiências e observações, construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, fazendo-se necessário o respaldo garantido a partir das DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009).

Para explorar as dimensões acima citadas esta pesquisa pautou-se no uso da robótica como instrumento que favorecesse a participação das crianças, suas interações e brincadeiras. O desenvolvimento da pesquisa fez uso de kits robóticos cedidos por uma empresa da cidade de São Carlos[34] e com eles proveu-se a interação de crianças do grupo 5 da Unidade de Atendimento à Criança da Universidade Federal de São Carlos com o uso da linguagem tecnológica. O material mostrou-se inovador do ponto de vista pedagógico, uma vez que tornou possível a realização de atividades e experiências capazes de favorecer o envolvimento das crianças como sujeitos críticos e criativos, possuidoras de desejos e capazes de construir, relacionando-se entre elas e com o material disposto.

A robótica também vem ganhando destaque por problematizar a sala de aula e os modelos tradicionais de ensino, presentes nas escolas de Ensino Fundamental como também nas instituições de Educação Infatnil conforme nos apresentam os referenciais teóricos acerca desta temática. Zilli (2004) menciona que "Há mais de um século o modelo 'aula' é o modelo dominante no processo de ensino-aprendizagem". (ZILLI, 2004, p.18) e busca através de seus estudos enfatizar a importância e riqueza do uso da tecnologia no ambiente educacional como ferramenta transformadora.

Aumentar o potencial da inteligência coletiva é mudar as relações sociais e estabelecer relações humanas mais afetivas e complexas, além de diferenciadas. Essa afirmativa de Zilli (2004) coloca os profissionais da educação a repensar sua função e suas estratégias, refletindo sobre a criticidade e autonomia que deveriam estar despertando em seus alunos, em especial, nas crianças.

[34] A empresa PETE é recomendada pelo Ministério da Educação e responsável pela elaboração e organização de kits robóticos eficientes para construção de atividades pedagógicas para a Educação Básica. Mais informações podem ser obtidas no site da empresa: https://www.pete.com.br/.

Zilli (2004) também nos indica que apesar de a máquina ser importante nos processos de ensino-aprendizado expostos, o papel do professor coloca-se como fundamental, uma vez que este é quem melhor compreende os alunos e suas necessidades, propiciando qualidade nos seus momentos de exploração. Porém, nesse cenário, o professor passa da figura de transmissor para a de orientador, o que é mais coerente com o que se pretende.

Em ambientes como os propostos, dá-se oportunidade para que a criança supere seu egocentrismo, construa valores morais, capacitando-a a agir socialmente, segundo a moral de cooperação e respeito mútuo (BRASCHER, 2000 apud JÚNIOR et al., 2010). A partir da robótica é possível aprender novas habilidades e reinterpretar aquelas já existentes em cada aluno/criança, "interdisciplinarizando" o saber, provocando o desenvolvimento da autonomia e da cooperação.

As discussões ora apresentadas nos permitem fazer algumas observações que justificam a proposta desenvolvida. Primeiramente, é possível perceber que a robótica é apresentada como uma linguagem potente para aprimorar, enriquecer, diversificar e transformar as relações de ensino e aprendizagens nos ambientes educacionais. Observa-se também que a maioria dos estudos tem como foco as aprendizagens dos alunos ou as vantagens pedagógicas da robótica nas escolas. Ao focarmos Educação Infantil, fizemos uso dos termos mais apropriados e adequados para este nível da Educação Básica. Falamos, portanto, em crianças, ao invés de alunos, e em experiências e linguagens, ao invés de aprendizagens e conteúdos.

Quando pretendemos o uso da Robótica na Educação Infantil, num grupo de crianças de 4 e 5 anos, estávamos fazendo referência a possibilidade de inovação e experimentação de uma linguagem diferenciada, onde professores atuariam como mediadores nos momentos de exploração e construção. Ao construir o robô, ao manipular as ferramentas e os itens do kit de robótica, ao trabalhar em grupo e com isso interagir com outras crianças, resolvendo conflitos, tomando decisões e posicionando-se perante seus desejos e suas ideias, estávamos pressupondo uma prática que proporcionaria às crianças momentos únicos de ensino por meio da brincadeira.

Desde a apresentação do projeto e dos materiais que seriam dispostos, as crianças demonstravam o desejo de fazer com que o robô falasse, andasse, corresse e brincasse – atividades propícias a elas – mas são levadas a perceber que haveriam limitações quanto

a seus usos e possibilidades. Um simples exemplo é o fato de que, com o material que utilizamos (Kit da empresa PETE), não é possível que o robô cante uma música, desejo demonstrado em muitas das conversas realizadas com as crianças. Apesar disso, é possível que o robô reproduza uma nota musical, o que de certa forma promove a satisfação da criança e proporciona a realização de atividades que levem em conta sonoridade, apreciação, memorização, etc.

Procurou-se valorizar a escuta das crianças em todas as atividades propostas. Assim, a elaboração das mesmas se deu a partir da participação das crianças nos momentos de conversa. A partir da expressão daquilo que as crianças desejavam e pretendiam que o robô realizasse, a docente responsável pela turma e a pesquisadora discutiam formas de torna-los possíveis e concretos.

Foram muitos os momentos de roda de conversa, em que a docente responsável, com o auxílio da pesquisadora, organizou a turma de crianças para que todas tivessem a oportunidade de expor suas ideias e desejos. Com a escuta das crianças foi possível articular o possível com o desejado, através de combinações e adaptações referentes ao material utilizado e sugestão proposta.

Foi possível observar durante a realização das Oficinas eventuais conflitos, desde conflitos materiais e de uso dos recursos disponíveis, até conflitos referentes ao convívio das crianças. Os mesmos foram solucionados levando em conta práticas coletivas de companheirismo, respeito ao próximo, organização individual e coletiva e apresentação de resultados.

Dentre os resultados obtidos é mensurável a relação grupal estabelecida como dinâmica para execução das Oficinas. Os materiais disponibilizados eram de uso grupal e tais grupos eram estabelecidos de acordo com as necessidades da turma e número de crianças presentes, levando em conta o tempo e espaço disponíveis para realização da proposta.

É pertinente no que se refere aos resultados o surgimento de uma documentação específica que justifica e comprova a relevância deste tema – a Documentação, e desta prática na Educação Infantil. Assim, através da filmagem de todas as oficinas, assim como dos registros pictográficos, verbais e escritos, temos organizado e analisado o que chamamos na Educação Infantil de “Documentação”. Esta documentação, de maneira geral, tem proporcionado que a pesquisadora analise, com foco na prática docente, as potencialidades do recurso utilizado, assim como as demandas necessárias para que a

Robótica, seja por meio de oficinas, experiências pontuais ou atividades dirigidas, torne-se efetiva no que diz respeito à utilização das diferentes linguagens nesta área da educação.

O objetivo do projeto centrou-se na análise das possibilidades do material robótico e das necessidades formativas dos professores que fariam uso dele. A possibilidade de experimentação de uma linguagem inovadora através de propostas pedagógicas, assim como a investigação das principais dificuldades com relação à formação docente compuserem os tópicos de análise da pesquisadora e são traduzidos em termos de resultados da seguinte forma:

- A proposta demonstrou-se pertinente uma vez que interagiu com as crianças através de seus próprios interesses, ou seja, as crianças, num processo de expressão e reflexão sob mediação da pesquisadora e docente por elas responsável selecionavam a forma como gostariam de desenvolver as oficinas;
- Através dos registros (fotos, vídeos, desenhos e etc) é possível verificar o desenvolvimento das Oficinas de Robótica e a forma como as crianças se expressam, dialogam e interagem em torno de um objetivo comum: realizar a montagem do robô e desenvolver a atividade (destacamos para este resumo as oficinas em que as realizamos competições de corrida com os robôs, jogos – como boliche e futebol -, desafios – caça ao tesouro, construção de um robô utilizando sucata, tornar-se o próprio robô – com a oficina em que em duplas, as crianças incorporaram os personagem "robô" e "programador", e aquelas que complementavam o planejamento da própria professora da turma – uma em que o robô ia ao supermercado e outra em que se baseava na história "O Pequeno Príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry;
- As dificuldades e necessidades formativas da professora responsável pela turma eram levadas para os momentos de Formação em Robótica oferecidos pela empresa PETE, visualizando-se assim o comprometimento da docente em solucionar questões referentes à sua prática, colocando-se num processo de formação continuada e fundamentalmente reflexiva;
- O planejamento coletivo e o processo reflexivo sobre a própria prática podem ser colocados como resultados da pesquisa enquanto formativos à professora e também à pesquisadora. Sempre em diálogo, ambas colocaram-se à pesquisa e demostraram comprometimento com uma prática pedagógica que contemplasse

os objetivos já expostos, contextualizando atividades e tornando as mesmas interessantes para as crianças;

- Ressignificação de uma Educação Infantil pautada essencialmente no brincar, tornando o aprendizado como parte inerente a este brincar. O direito à brincadeira e à autonomia são as características que pautaram a pesquisa e que de fato se concretizaram.

Podemos, portanto, almejando concluir as explanações, analisar a coerência entre as seguintes questões: A atividade/oficina foi adequada à faixa etária? De que modo as crianças interagiram com a proposta? Houve dificuldades na realização das atividades/oficinas? Quais? Quais potencialidades pedagógicas a atividade/oficina apresentou?

Sinteticamente, podemos conferir a adequação da atividade à faixa etária, uma vez que corresponde às exigências legislativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), proporcionando que as crianças interagissem com os materiais e as propostas de maneira autônoma, atrativa e condizente com seus desejos expressos em todas as rodas de conversa. Dentre as dificuldades sinalizadas, destacam-se àquelas referentes propriamente ao uso dos dispositivos pela docente e pela pesquisadora, suplantadas nos momentos de formação em robótica e as potencialidades traduzidas pela interação, pelo envolvimento, pela manifestação de interesse e pela articulação da mesma com a proposta da Educação Infantil e do planejamento pedagógica da professora participante.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (2010). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2010.

JÚNIOR, Nacim Miguel; VASQUES, Carla K.; FRANCISCO, Thiago Henrique Almino. **Robótica educacional e a produção científica na base de dados da CAPES**. Revista Eletrónica de Investigación y Docencia. Revista Reid, p. 35-53, 2010.

ZILLI, Silvana do Roccio. **A robótica educacional no ensino fundamental: perspectivas e prática**. 2004, 88 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção).

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEINF

Gisele Aparecida Ferreira Martins - UCDB

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever a experiência como professora substituta em um centro de educação infantil (CEINF) da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS, bem como discutir sobre a infância, a educação infantil e analisar o trabalho do professor de educação física nos centros de educação infantil (CEINF). A partir de leituras e reflexões sobre a infância, a criança e a educação infantil, foi possível compreender o processo histórico de construção do sentimento de infância e a concepção de criança ao longo dos tempos até os dias de hoje. Fez-se necessário analisar a organização do currículo e as práticas pedagógicas realizadas nos espaços educacionais da educação infantil, bem como a construção da profissionalidade a partir da formação inicial e continuada do professor de educação física que atua na educação infantil, reconhecendo a importância de seu fazer pedagógico para o desenvolvimento físico e intelectual das crianças, sem que seja construída uma imagem negativa de que as atividades de educação física na educação infantil restrinjam-se apenas ao brincar. A experiência se deu a partir da pratica pedagógica, levantamento bibliográfico e revisão de literatura sobre o tema.

Palavras-chave: Infância, Educação Infantil, Educação Física.

INTRODUÇÃO

O texto em questão discorre sobre a infância, a criança e a educação infantil, relacionando com o trabalho que o professor de educação física desenvolve no CEINF. Para compreender o processo histórico de construção do sentimento de infância e a concepção de criança ao longo dos tempos, se fez necessário estudar a infância e a educação infantil refletindo acerca das diferentes infâncias que emergem atualmente, analisando a organização curricular e as práticas pedagógicas realizadas nos espaços educacionais de educação infantil, bem como a construção da profissionalidade do professor de educação física, a partir da sua formação inicial e continuada.

Inicialmente o texto discorre de um breve histórico da educação infantil, que antes era de cunho assistencialista e passou, após a década de 70, a ser reconhecida como primeira etapa do processo educacional (Brasil, 1988; 1996). Posteriormente falaremos do importante papel social que as instituições de educação infantil representam na vida das crianças, onde, através de suas diversas atividades são favorecidos o desenvolvimento

físico e intelectual. Em seguida será relatado a experiência como professora substituta em um CEINF de Campo Grande – MS.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o desenvolvimento da sociedade e a inclusão da mulher no mercado de trabalho foi necessária a criação de um local que assumisse os cuidados básicos com as crianças. "A criação de escolas para a educação infantil começou no século XVIII, com a Revolução Industrial. A inserção da mulher no mercado de trabalho fez surgir os primeiros estabelecimentos de educação infantil no país, no final do século XIX". (Cavalaro e Muller, 2009, p. 242).

Desde sua criação, as chamadas "creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física". (Cavalaro e Muller, 2009, pg. 242). O objetivo das instituições era "guardar" os filhos dos trabalhadores e elas surgem, muitas vezes, "como mera substituta da família, limitando-se apenas a desenvolver atividades que se restringem a uma esfera muito imediata, visando apenas o cuidar" (Ricardi, 2008, p. 46). Dos anos de 1930 até meados de 1970, a educação infantil que era voltada para a população mais pobre e concebida apenas como assistencialista (Nunes, 2009), havendo uma grande diferença entre os objetivos da escola do rico em relação a escola dos filhos dos trabalhadores.

A partir dos anos de 1970 surgiram importantes mudanças nas politicas sociais entre elas na educação e a área da infância teve grande mudança nas suas leis e práticas sociais, mudanças essas que tiveram seu aparecimento e sua legitimidade nos anos 1990 com a promulgação do estatuto da criança e do adolescente (ECA, Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996). "A educação infantil no Brasil, com a constituição de 1988 e a LDB de 1996, se legitimou como a primeira etapa do processo educacional" (Corsino, 2005, p.206). Foi a partir dessas leis que as crianças passaram a ser concebidas como um sujeito de direitos (Nunes 2009).

De acordo com Nunes e Corsino (2011, p.335) "A constituição federal coloca a educação infantil no capitulo da educação, nomeando formalmente a creche e a pré-escola como instituições que oferecem essa educação". Nunes (2009) complementa que "é neste cenário que a educação infantil ganhou uma nova roupagem e passou a integrar-se às

politicas de educação através da sua integração aos sistemas municipais de ensino" (p.89). Essa mudança na situação da educação infantil é visível, pois, "no passado, especialmente as creches foram concebidas para atender os filhos das mães trabalhadoras, hoje, elas fazem parte da realidade de uma parcela expressiva da população" (Corsino, 2005, p.209).

Considerando que os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, fica evidente a relevância e o papel da educação infantil na formação global do indivíduo. De acordo com Nunes (2009, p. 88) "diversas abordagens indicam que deve haver maior investimento social na área da infância, pois é lá que o individuo apreende os padrões de comportamento e de socialização". A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 1996.

É a fase inicial da educação na qual grande parte das crianças terá o primeiro contato com uma educação formal e embora a educação infantil seja uma necessidade da sociedade contemporânea, ela "não substitui a ação da família" (Corsino, 2005, p. 212). Sendo assim, ela deve ser entendida como um complemento à educação recebida no âmbito familiar e a educação da criança pequena passa a ser "do ponto de vista não só de uma necessidade dos adultos que convivem com ela, mas do direito que ela tem de vivenciar uma nova forma de aprendizagem que venha contribuir para o seu desenvolvimento" (Brostolin e Rosa, 2013, p.43).

É fato que os profissionais que atuam na educação infantil se deparam com as diversas e melhores formas de colocar em prática suas teorias. Dessa maneira, "pensar a educação da infância e a consolidação de uma pedagogia da infância exige a articulação de campos teóricos que permitam captar o conjunto dos aspectos envolvidos no processo educativo (social, familiar, cultural, biológico etc)" (Rocha, 2011, p. 374). É na educação infantil que a criança terá "a oportunidade de vivenciar práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas por meio da literatura, da música, da pintura, da dança e das tantas linguagens que ali são exploradas" (Brostolin e Rosa, 2013, p.43).

É nessa etapa que a criança terá oportunidades de desenvolver-se cognitivamente, socialmente, afetivamente, e também nos aspectos psicomotores. Kramer (1987) diz que a pré-escola tem o papel social de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir-lhes a aquisição de novos conhecimentos. Ela deve ser oferecida com qualidade e demanda profissionais adequados com as habilidades imprescindíveis para lidar com as

particularidades inerentes a essa faixa etária sendo que a "oferta de uma educação infantil de qualidade está associada, entre outros aspectos, à garantia de professores bem formados, valorizados, com condições adequadas de trabalho e que compreendam a importância de sua atuação junto às crianças pequenas" (Silva, 2011, p. 379).

A educação infantil "foi uma conquista muito importante para crianças de zero a seis anos e nesse contexto foi necessária a criação de leis específicas da infância e do ensino para regulamentar e organizar essa etapa educacional"(Cavalaro e Muller, 2009, p. 242). Os documentos que norteiam a educação infantil são o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/DCNEI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, o Estatuto da Criança e Adolescente/ECA e as Diretrizes Curriculares Municipais.

O RCNEI foi criado em 1998 "para servir de guia de reflexão sobre conteúdos, objetivos e orientações didáticas escolares" (Cavalaro e Muller, 2009, p. 243). Os mesmos autores, ainda ressaltam que "este documento visa à melhoria da qualidade, do cuidado e educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade e ainda contribuir para o aperfeiçoamento e qualificação de seus educadores" (Cavalaro e Muller, 2009, p. 243).

A instituição de educação infantil é o local em que a criança irá se desenvolver sendo respeitadas as particularidades da faixa etária. "A institucionalização da infância se faz necessária: é preciso fazer das instituições lugares de respeito e valorização da criança pequena" (Corsino, 2005, p.216). Sendo assim, a frequência da criança a partir dos 4 anos de idade (Pré escola) nas instituições de educação infantil se tornou obrigatória sendo mais que uma imposição às famílias e sim "um meio de propiciar uma universalização que oportunize experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças pequenas brasileiras" (Vieira, 2011, p.257).

Devido a essa obrigatoriedade da frequência na educação infantil e para atender a quantidade de crianças existentes no município, em Campo Grande – MS existem cem CEINFs distribuídos em oito regiões, sendo noventa e nove na zona urbana e um na zona rural. Desde a LDB, em 1996, a educação infantil passou a ser responsabilidade do governo municipal. De acordo com Muller e Redin, a escola foi "uma das instituições que mais se modificou no decorrer dos tempos: de restrita a poucos a uma escola para todos e obrigação do estado" (2007, p.15). Entretanto, ao contrário do que rege as leis, em Campo Grande - MS "o atendimento à criança pequena através de creches e pré-escolas

passou para o âmbito da prefeitura apenas em 2007, apesar de a LDB estabelecer essa responsabilidade em 1996" (Lima, 2009, p.641).

A INFÂNCIA E A CRIANÇA

O olhar do adulto em relação à criança a caracteriza como um ser "indefeso, sem voz nem vez" (Muller e Redin, 2007, p. 12). Na concepção da maioria dos adultos a criança é um ser que "pouco ou nada tem a dizer." (Muller e Redin, 2007, p.15). A definição de criança no dicionário Larousse (1992) é "ser humano de pouca idade, que esta na infância; infante. Pessoa infantil, ingênua" (p.290).

O período em que uma criança vive é chamado de infância, porem a infância diz respeito não só ao período, mas à realidade e se refere "às condições concretas de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos" (Muller e Redin, 2007, p. 12). Antes de ter a confiança de um adulto a criança precisava frequentar a escola e a escola "se expandiu tanto que nunca tivemos índices iguais ou maiores de crianças escolarizadas" (Muller e Redin, 2007, p.15).

A infância pode ser caracterizada "por meio de um conjunto de características ou elementos comuns às diferentes crianças, nos diferentes tempos e espaços, tais como a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração" (Sarmento, 2003, apud Muller e Redin, 2007, p. 14). Compreendemos que não existem crianças com uma única característica, não existe uma criança universal, "crianças sempre existiram independente das concepções sobre elas" (Muller e Redin, 2007, p. 11). É com muita criatividade que elas se apropriam e dá outro sentido as ações dos adultos e "estão ligadas ao mundo muito mais que pensamos, captam sua essência, sentem-se atraídas pelas atividades adultas, sem deixar de criar um mundo simbólico que alimenta seu imaginário" (Benjamim, 1984, apud Muller e Redin, 2007, p. 20).

Mesmo com toda essa ligação ao mundo adulto o tempo para a criança é diferente do tempo para o adulto. Cada indivíduo tem seu próprio tempo. De acordo com Carvalho (2015, p. 124) "o tempo das crianças não e o do relógio, mas o da potencia dos momentos vivenciados". A criança, como individuo, deve ter seu tempo respeitado. O tempo biológico é diferente do tempo do relógio. É necessária uma rotina para que haja uma organização interna e nem sempre se respeita o tempo da criança.

Os adultos antecipam o tempo das crianças para que elas vivam como no tempo deles. Projetava-se o futuro da criança sem pensar, de fato, na criança, sendo constatado pela historia da educação a descoberta da infância como "um período áureo da vida coloca na figura das crianças uma grande expectativa sobre seu futuro – o que poderia se tornar aquele pequeno homem ou aquela pequena mulher." (Muller e Redin, 2007, p. 13). Nós temos que respeitar o tempo das crianças e precisamos ter um olhar cuidadoso para suas particularidades, pois, os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento, por exemplo, do andar, do falar e do ler. Sendo assim, "conhecer as crianças implica desdobramentos na pratica pedagógica, que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, pode permitir um redimensionamento critico das orientações e das praticas educativo - pedagógicas dirigidas a elas" (Rocha, 2011, p.374-375).

O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CEINF

As atividades de educação física foram inseridas nos CEINFs como forma de ampliar as possibilidades de trabalho com a motricidade e acontecem de acordo com o cronograma e com a rotina de cada sala de aula, sempre respeitando os horários do sono, alimentação e banho. A proposta da educação fisica nos CEINFs é a de que as crianças devem ter "estímulos contínuos, realizadas por professores e em instituições educacionais" (Brostolin e Rosa, 2013, p.44).

O CEINF, lócus da pesquisa, está localizado na Zona Urbana de Campo Grande, na região do Córrego Bandeira, no Bairro Moreninha 3. A estrutura física abriga uma secretaria, seis salas de aula; uma Biblioteca/ sala dos professores; refeitório; varanda coberta; cozinha; dois banheiros para os alunos; parque de areia e gramado. Em 2016 o CEINF atendeu 160 crianças, divididas em 6 turmas: 1 turma de berçário, 1 turma de creche 1, 2 turmas de creche II e 2 turmas de pré I. O corpo docente era composto por 09 professores e 15 recreadores. Sendo duas professoras de Educação Física.

A minha experiência se deu apenas nas turmas de Creche I e Creche II. As atividades físicas desenvolvidas nos CEINFs são selecionadas de acordo com a idade, habilidades e o grau de desenvolvimento em que as crianças se encontram. As cantigas de roda e as brincadeiras cantadas são atividades que motivam muito as crianças, que, nessa etapa da escolarização, gostam de cantar e dançar. Na turma Creche I as crianças

são estimuladas a terem autonomia, pois os mesmos alunos saíram do berçário onde eram mais assistidos. É nessa turma que acontece o desfralde das crianças. Assim, as professoras e recreadoras estimulam as crianças a pedirem para ir ao banheiro.

Nessa turma as crianças já se locomovem pela instituição com mais autonomia e sempre acompanhados pela professora ou recreadora. No momento da alimentação eles são estimulados a comer sozinhos. Também são estimulados a manifestar por meio da fala os seus desejos e sentimentos e a ligar a fala aos objetos. As crianças já reconhecem seu nome e começam a compreender o mundo social e físico. Nessa turma há atividade de Educação Física uma hora por semana, momento em que ocorrem os estímulos motores.

Na turma Creche II há um incentivo maior em relação à autonomia e independência. As crianças vão sozinhas ao banheiro, o banho é orientado, pois não há professores e recreadores em quantidade suficiente para dar banho em um aluno por vez. Nessa turma já há exploração do mundo letrado, conhecimento do mundo físico e social e em todas as atividades as crianças são estimuladas a cooperarem umas com as outras, a aprenderem a dividir e socializar os pertences. Há atividade de Educação Física duas horas por semana, momento em que ocorrem os estímulos motores. Os estímulos motores, presentes em todas as turmas da educação infantil, são trabalhados, na maioria das vezes, pelo professor de Educação Física.

Com relação à forma como as atividades de Educação Física são incorporadas na rotina das turmas do CEINF, os professores participam de todos os momentos da rotina das crianças; o trabalho é ininterrupto, já que a dinâmica do CEINF é diferente das outras etapas de escolarização, pois existe a hora do lanche, do almoço e jantar. No momento do lanche, por exemplo, o professor de Educação Física participa orientando, ensinando as questões de respeito, atitudes na hora de comer, coordenação motora fina, ensinando a criança a segurar corretamente a colher, a controlar seu corpo, a ter controle, paciência, saber esperar sua vez, já que se encontra dividindo o espaço com os colegas.

CONSIDERAÇÕES

O CEINF deve ser entendido como uma instituição na qual acontece a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, sob responsabilidade da rede municipal de ensino. Trata-se de um ambiente que não é a escola regular, cujo tempo de atendimento é diferente do tempo dessa escola, porém a finalidade da educação é a mesma. Quando o

professor inicia seu trabalho nesse local, ele sente essa diferença. Portanto, além de estar preparado para uma rotina diferenciada, esse docente precisa conhecer muito bem sobre as características, as especificidades e como se dá o desenvolvimento das crianças, na faixa etária atendida no CEINF.

Uma das metas dos CEINFs é ter seu espaço ocupado por profissionais licenciados, conforme foi referido neste trabalho. Embora a carga horária dos CEINFs não seja organizada como nas escolas de ensino fundamental, é muito importante que neles atuem professores com formação, tendo em vista a contribuição que isso representa para o trabalho com a criança pequena. Na área específica da Educação Física, destaco a importância desse campo de conhecimento articulado ao currículo que se defende para a educação infantil. Entendo que o professor de Educação Física que atua no CEINF, à semelhança de todos os outros, precisa assumir a criança em sua completude, consciente de que a Educação Infantil - na qual os Centros de Educação Infantil estão inseridos - tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social de complementação à ação da família e da comunidade.

Nesse sentido, o que trago como consideração é a necessidade de que os CEINFs discutam sobre a importância do componente curricular da Educação Física, de que o professor de Educação Física seja valorizado pelas instituições e, ainda, de que as instituições formadoras do professor de Educação Física seja devidamente preparado e especialmente zeloso de sua formação para atuar na educação infantil.

O trabalho docente desenvolvido nos CEINFs é de extrema relevância; a qualidade da educação ofertada nesses estabelecimentos compete, essencialmente, à ação do educador, que envolve educar e cuidar, com a finalidade de possibilitar, como foi visto, o desenvolvimento integral da criança.

REFERENCIAS

BELLO, Isabel Melero. **Formação, profissionalidade e prática docente:** relato de vida de professores. São Paulo: Arte e ciência Editora, 2000. Capítulo II, p. 45-74.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BROSTOLIN, M. ROSA, M. A instituição de educação infantil: implicações e desafios a partir da inserção no sistema de ensino brasileiro. In: CARMO, J. C.; BROSTOLIN, M.R.; SOUZA, N. M. *Instituição escolar na diversidade*: politicas, formação e diversidade. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

CARVALHO, R.S. de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. Revista Teias v.16, n.41, p. 124-141, abr/jun 2015.

CAVALARO, A.G.; MULLER, V.R. **Educação Física na Educação Infantil:** uma realidade almejada. Revista Educação em Revista**,** Curitiba , n. 34, 2009.

CORSINO, P. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: Kramer, S. (Org). Profissionais da educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p. 204-2016.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L.DE A. (Org). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008, P. 107 – 115.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.

LACERDA, C.G.; COSTA, M.B. Educação física na educação infantil e o currículo inicial. **Revista Brasileira da Ciência do Esporte,** v. 34, n. 2, p. 327-341, 2012.

LAROUSSE CULTURAL. **Dicionário da língua portuguesa.** Nova cultura, São Paulo, SP: 1992.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça. **Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: Desmistificando o Modelo Clínico.** PSICOLOGIA, CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2009, 29 (3), 638-647.

MULLER, F. REDIN, M.M. **Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares.** IN: REDIN, E. et al (org). Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediações, 2007. P. 11-22.

NUNES, D. G. Educação Infantil e o mundo politico. Rev. Katál. Florianópolis. V.12, n. 1, p. 86-93, jan/jun 2009.

NUNES, M. F; CORSINO, P. Politicas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: Kramer, S. (org). Educação Infantil: Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011. P. 331 – 348.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaniedade. In: PENIN, Sonia, MARTINEZ, Miguel e ARANTES, Valeria Amorim. **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009, p. 15-40.

REBOLO, F. **Caminhos para o bem-estar docente:** as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 115-131, maio 2012.

RICARDI, Geise Cristina Lubas. O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil. Campo Grande, 2008. 190p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

ROCHA, E.A.C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, A. C.; KRAMER, S. (Org). Educação Infantil: Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011. P. 367 – 385.

SILVA, A.F. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. In: Retratos da Escola/ Escola de formação da confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE). V.5, n. 9, jul/dez. 2011, p. 371-384.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: Kramer, S. (Org). Profissionais da educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p. 67- 86.

VIEIRA, L. M. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. In: Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE) V.5, N.9, jul/dez 2011, p.245 – 262.

A FORMAÇÃO, O TRABALHO E O BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE – MS.

Gisele Aparecida Ferreira Martins - UCDB
Flavinês Rebolo - UCDB

Resumo:

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar o trabalho e o bem-estar/mal-estar dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. De abordagem qualitativa, utilizou entrevistassemiestruturadas para identificar os fatores que contribuem para o bem-estar/mal-estar no trabalho dos professores de Educação Física de um Centro de Educação Infantil (CEINF) de Campo Grande, MS.A base teórica foi construída com os seguintes autores: M. Brostolin (2013), F. Rebolo (2012), J. M. Esteve(1999), S. N. de Jesus (1998), M. Tardif e C.Lessard (2005). As participantes se declararam felizes com o trabalho que realizam no CEINF, porém relataram que na formação inicial não tiveram disciplinas específicas que dessem subsídio ao trabalho na Educação Infantil, mesmo tendo concluindo a graduação após a promulgação da lei que torna obrigatória a educação física na educação básica. Os fatores de maior satisfação com o trabalho, para essas professoras, são, principalmente, o reconhecimento da disciplina por parte da comunidade escolar e a autonomia que gozam no desenvolvimento do trabalho que realizam. O único fator de insatisfação apontado pelas professoras participantes foi a falta de materiais específicos para trabalhar a educação física com as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Professor de Educação Física; Formação Inicial; Bem-estar docente.

Introdução

A opção por uma pesquisa com professores de Educação Física que trabalham nos Centros de Educação Infantil (CEINFs) justifica-se pela relevância do trabalho dessa disciplina para essa etapa de ensino. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca a importância do movimento corporal para o desenvolvimento infantil, o que torna imprescindível que haja uma ampla discussão sobre o tema, no sentido de se encontrar a melhor forma de aproveitar a prática do movimento nas aulas com os alunos da Educação Infantil. Esse documento explicita que:

> o movimento humano [...] é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 15).

Os questionamentos que nortearam a pesquisa foram: como é desenvolvido o trabalho do professor de Educação Física nos Centros de Educação Infantil/CEINFs de Campo Grande/MS? Trabalhar em um CEINF causa bem-estar ou mal-estar nesses professores? Como se sentem os professores de Educação Física em relação aos demais professores que trabalham nos CEINFs? Os professores de Educação Física têm seu trabalho reconhecido do mesmo modo como os das outras áreas de conhecimento? Os professores de Educação Física têm autonomia para planejar e desenvolver as atividades? Existe um espaço apropriado e materiais adequados para o desenvolvimento dessas atividades?

Para responder essas perguntas o objetivo delineado para a pesquisa foio de analisar os fatores que podem propiciar o bem-estar ou mal-estar no trabalho dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil.

Quanto ao percurso metodológico, iniciamos com a visita na Secretaria Municipal de Educação/SEMED, onde foi possível identificar a quantidade de Centros Municipais de Educação Infantil/CEINFs existentes em Campo Grande/MS e verificar o CEINF que atende a maior quantidade de crianças, bem como saber o número de professores de Educação Física que trabalham nessa instituição.Desse modo, o local da pesquisa ficou definido como o CEINF da Vila Nasser por ser a instituição que atende a maior quantidade de crianças, tendo 283 crianças matriculadas no ano de 2016, e tem seu corpo pedagógico composto por dezessete docentes, sendo três professores de Educação Física.

Visitamos, então, o CEINF e agendamos um encontro individual com cada um desses professores de Educação Física para realizar a coleta de dados da pesquisa. Durante o encontro foi aplicado o questionário, a fim de se traçar o perfil sócio profissional dos professores participantes da pesquisa e, posteriormente, foi realizada a entrevista semiestruturada com o intuito de identificar os fatores que contribuem para o Bem–estar/ Mal-estar desses docentes.Convidamo-las a participarem de forma voluntária, com a garantia de sigilo quanto à participação, assegurando-se que os dados serão utilizados somente para fins da investigação.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, dá ênfase ao caráter subjetivo do objeto investigado e estuda particularidades e experiências individuais dos participantes. Os entrevistados colocam os seus pontos de vista e se expressam mais livremente sobre os desafios, as satisfações e insatisfações que encontram na realização de seus trabalhos.

A Educação Física nos Centros de Educação Infantil de Campo Grande, MS

As atividades de Educação Física foram inseridas na grade curricular dos CEINFs de Campo Grande/MS no ano de 2014, pelo fato de os CEINFs fazerem parte da educação básica, e em concordância com o terceiro parágrafo do Art. 26 da LDBEN, que explicita: "a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica." (BRASIL, 1996).

A educação Física foi incorporada à grade curricular dos CEINFs como forma de ampliar as possibilidades de trabalho com a motricidade e acontecem de acordo com o cronograma e com a rotina de cada turma, sempre respeitando os horários do sono, alimentação e banho. A proposta da Educação Física nos CEINFs é de que as crianças devem ter "estímulos contínuos, realizados por professores e em instituições educacionais" (BROSTOLIN; ROSA, 2013, p. 44).

Outro motivo da inserção da Educação Física nos CEINFs foi o fato de que as turmas de Pré II (crianças de cinco anos até seis anos), que fazem parte das escolas, já têm, em sua grade curricular, as atividades de Educação Física. A Secretaria Municipal de Educação, levando em conta que o Pré II já tem em seu programa curricular essa disciplina, resolveu que as turmas dos CEINFs também tivessem essa experiência com a atuação de outros profissionais, mais especificamente, com o professor de Educação Física.

Contudo, não há nenhum documento legal específico que preconize a inserção da Educação Física nos CEINFs de Campo Grande, MS. O documento que vigora é o que explicita a vinda da Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação; não há formalização de algum documento que contemple um novo currículo para essa modalidade. Trata-se apenas de uma discussão interna da Secretaria Municipal de Educação, que aproveitou o momento de mudança e inserção da educação infantil na educação básica para ajustar esse tipo de mudança, ainda que não oficializada por Lei.

Um dos documentos norteadores da Educação Física no CEINF é o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (REME) para a Educação Infantil, do ano de 2008, que faz referência ao professor de Educação Física pelo fato de essa disciplina compor o currículo do Pré, já existente nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Outro documento é o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), que faz menção específica ao movimento corporal. Além disso, a Secretaria de Educação encaminha, para os professores de Educação Física, alguns textos e artigos para serem utilizados como referência na elaboração de seus planejamentos.

O trabalho que o professor de Educação Física realiza nessas instituições, semelhanteao dos demais professores, não ocorre de forma isolada, mas em função dos objetivos da instituição. Apesar da importância dessa área do conhecimento para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, nem sempre há um espaço físico disponível e materiais apropriados e em quantidade suficientes para as atividades de educação física, o que normalmente compromete o trabalho do educador dessa área. As dificuldades que esse professor enfrenta, a posição que ele ocupa na instituição escolar e o modo como é visto por seus pares, na escola e na comunidade, podem ser fatores responsáveis por gerar bem-estar ou mal-estar, que refletem sobre a prática desse docente e sobre suas relações sociais.

O bem-estar/mal-estar docente

Atualmente é bastante difícil falar em bem-estar docente, dadas às condições em que se encontram os espaços educacionais brasileiros. Não há, evidentemente, um espaço ideal, no qual não existam dificuldades e problemas a serem enfrentados, mas acredita-se que podemos trabalhar para que o espaço educacional caminhe em direção a umarealidade mais adequada, tanto para que cumpra seu papel formativo quanto para que se torne um ambiente de trabalho salutar para os professores. Para Rebolo e Bueno (2014) é preciso compreender e especificar os diferentes aspectos que suscitam e sustentam o bem-estar docente; eles serão relevantes e apontarão caminhos e estratégias aos educadores para encontrarem condições mais satisfatórias, quando se depararem com conflitos e dificuldades no trabalho, possibilitando que reorganizem suas práticas escolares e permaneçam na profissão com mais satisfação.

O trabalho docente não se restringe apenas à prática do professor em sala de aula; ele envolve inúmeros fatores e aspectos, incluindo a forma de organização e gestão da instituição, a cultura disseminada ali, além do contexto social em que o educador se insere. A finalidade do trabalho docente, conforme considerado por Basso (1998), é mediar o conhecimento para que o aluno, por meio da educação formal, aproprie-se da cultura e entenda a realidade social e o desenvolvimento individual dentro da mesma.

Para Tardif (2005), a base desse trabalho são, primordialmente, as relações interpessoais; ele se constitui de uma atividade em que o profissional se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é outro ser humano, a fim de mediar o conhecimento.

Rebolo (2012a, p. 123) considera que

> O conjunto de ações e relações que o professor realiza durante sua vida profissional depende, para ser efetivado, da combinação das características pessoais do professor, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que ambos (professor e escola) estão inseridos.

Nem sempre o trabalho desenvolvido pelo professor lhe traz satisfação, pois a realidade docente, na prática, é bem diferente do que se almeja e do que se tem em mente quando na graduação; existe um paralelo dissonante entre o que se pensa e o que se concretiza em relação ao cenário educacional.

As boas condições para a realização do trabalho do professor no ambiente escolar, o reconhecimento de suas ações por parte dos gestores e da comunidade, uma satisfatória recompensa salarial são alguns fatores considerados agentes causadores da satisfação do trabalho docente. As situações que trazem insatisfação no trabalho, o sofrimento e a desvalorização do magistério por parte da sociedade, entretanto, são fatores que podem gerar, nos professores, o que alguns autores como Esteve (1999) e Jesus (1998) chamam de ‘mal-estar docente’.

O bem-estar docente é resultante da avaliação positiva que os professores fazem do seu trabalho e da sua própria vida relacionada ao trabalho. Expressa a ideia de motivação docente relativa a um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir realizar seu trabalho frente às dificuldades que a profissão apresenta na busca de ultrapassá-las e chegar ao melhor do desempenho (REBOLO, 2012b; JESUS, 1998).

Ensinar é um ato emocional, conforme considera Metz (2016), mas de modo diferenciado para cada professor. Na concepção da autora, a emoção que experimentamos no trabalho docente tem muito que ver com as relações positivas com os colegas, a escola, os alunos, conosco mesmo e com o reforço de nossa identidade profissional. De acordo com essa autora,

> A identidade profissional é uma dimensão pessoal em constante construção, na medida em que se apropria da cultura e dos contextos sociais, provoca orgulho e satisfação pelas atividades desenvolvidas pelo professor, tendo, portanto um forte componente afetivo que influi diretamente nos vínculos que se firmam entre o professor e a escola o que poderá refletir diretamente no estudante. Por isso ela pode ser diferente em sentido e significado para cada um (METZ, 2016, p. 16).

O aspecto afetivo-emocional, de acordo, ainda, com a autora, é de suma importância para o bem-estar docente, razão por que ele deve constituir um motivo de preocupação tanto dos professores como, e sobretudo, da própria escola, tendo em vista que a emoção docente envolve motivos, projetos e personalidade de cada um.

Qual será, então, a importância de se empreenderem pesquisas que envolvam a questão do bem-estar dos professores, sejam eles de Educação Física ou de outras áreas?

Rausch e Dubiella (2013, p. 1045) consideram fundamental que bem-estar/mal-estar docente se constituam objetos de pesquisas, uma vez que "podem contribuir com reflexões que levem à melhoria da educação", tendo em vista, ainda, que o mal-estar docente provoca "repercussões psicológicas e educacionais muito negativas" e o bem-estar docente, por sua vez, seja "uma alavanca à qualidade da educação e, consequentemente, à aprendizagem escolar."

A ideia de mal-estar docente, conforme concebida por Jesus (1998, p. 21) "traduz uma realidade composta por diversos indicadores, entre estes, o baixo rendimento, o desejo de abandono da profissão e, em casos mais graves, estados de exaustão e de depressão". As condições impróprias de trabalho a qual o educador é exposto e a falta das mínimas condições necessárias para a execução de seu trabalho, também a falta de remuneração digna são fatores que geram o mal-estar docente.

O CEINF é uma instituição na qual acontece a primeira etapa da educação básica, a educação infantil. Trata-se de um ambiente que não é a escola regular, cujo tempo de atendimento é diferente do tempo da escola, porém a finalidade da educação é a mesma.

Quando o professor inicia seu trabalho nesse local, ele sente essa diferença. Portanto, além de estar preparado para uma rotina diferenciada, esse docente precisa conhecer muito bem sobre as características, as especificidades e como se dá o desenvolvimento das crianças, na faixa etária atendida no CEINFs. Por isso é importante que neles atuem professores com formação específica, tendo em vista a contribuição que isso representa para o trabalho com a criança pequena. Na área da Educação Física, destacamos a importância desse conhecimento específico articulado ao campo da educação infantil.

O professor de Educação Física que atua no CEINF, à semelhança de todos os outros, precisaassumir a criança em sua completude, consciente de que a Educação Infantil - na qual os Centros de Educação Infantil estão inseridos - tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social de complementação à ação da família e da comunidade.

Primeiramente, e em concordância com o que Paula e Naves (2010, p. 69) consideram, o bem-estar docente é evidenciado em uma "tensa, conflituosa e dialética relação com o estresse dos professores". Por essa perspectiva, de acordo com as autoras, "as fontes de estresse e bem-estar não se separam, mas se intercambiam, obrigando-nos a pensar na totalidade e nas contradições das práticas educativas, nos horizontes pessoais, sociais, culturais, políticos e históricos do fazer docente".

As boas condições para a realização do trabalho do professor no ambiente escolar, o reconhecimento de suas ações por parte dos gestores e da comunidade, um salário recompensador são alguns fatores, assim considerados, causadores da satisfação do trabalho docente. As situações que trazem insatisfação no trabalho, o sofrimento e a desvalorização do magistério por parte da sociedade, entretanto, são fatores que podem gerar mal-estar, nos professores, conforme pude perceber nos estudos de Esteve (1999), Jesus (1998) e Rebolo (2012a; 2012b).

Desse modo,

> O bem-estar e o estresse docentes são temas que apontam para a urgência da valorização profissional, para a importância do acesso a uma sólida e rigorosa formação cultural e profissional; para o compromisso político em garantir melhores condições de trabalho, salários justos; para a ampliação do pensamento autônomo em que os docentes assumam suas responsabilidadespolíticas e sociais na tarefa de ensinar, como pessoas e profissionais com maior capacidade de construir e tornar inteligíveis seus saberes, com autonomia para intervir nas decisões tomadas na escola e com maiores possibilidades de ampliar os recursos culturais e intelectuais dos

> alunos; para o trabalho coletivo, crítico e reflexivo que situe e contextualize a realidade escolar, desnaturalizando os simulacros que ali são, por vezes, cultivados (PAULA; NAVES, 2010, p. 69).

As três professoras de Educação Física que trabalham no CEINF da Vila Nasser, em Campo Grande, MS, que participaram desta pesquisa, responderam afirmativamente à última pergunta do questionário, que era "Você é feliz com o seu trabalho no CEINF?". No entanto, apesar de sentirem felizes com o trabalho, também apontaram insatisfações com alguns aspectos do trabalho, como veremos a seguir.

Considerações finais: Os determinantes do bem-estar/mal-estar das professoras de educação física nos CEINFs de Campo Grande, MS.

As falas das professoras, durante as entrevistas, apontam que existem muitos aspectos satisfatórios na realização do seu trabalho no CEINF, mas, também, ficaram evidenciados alguns elementos de insatisfação.

No que se refere à forma como as atividades de Educação Física são incorporadas na rotina das turmas do CEINF, as professoras relataram que participam de praticamente todos os momentos da rotina das crianças, levando em conta a caráter ininterrupto das atividades de um CEINF. No momento das refeições, por exemplo, o professor de Educação Física participa orientando, ensinando as questões de respeito, as atitudes apropriadas ao momento, como a coordenação motora, a maneira ideal de usar a colher, o controle dos movimentos do corpo; a ter controle, paciência, saber esperar sua vez, já que o espaço é dividido com os colegas.

Relativamente ao planejamento das atividades, no CEINF da Vila Nasser, *locus* desta pesquisa, as professoras de Educação Física possuem autonomia, tendo em vista que a coordenadora ea diretora abrem oportunidades para que elas desenvolvam as atividades que consideram mais adequadas aos objetivos propostos. Contudo, essas professoras são acompanhadas e avaliadas, pela orientadora, nos planejamentos.

No CEINF Vila Nasser não há fragmentação das disciplinas.Pode-se perceber, nos relatos, que em praticamente todas as atividades as crianças são envolvidas com brincadeiras. A escrita e a oralidade são trabalhadas não só pelo professor generalista como também pelos especialistas. Nesse sentido, pode-se constatar um trabalho

interessante do professor de Educação Física, que prevê, em seu planejamento, diferentes atividades que envolvem atividades motoras, de leitura e escrita, ainda que o enfoque maior seja dado aos jogos e brincadeiras, na medida em que possibilitam trabalhar com o corpo e o movimento, que são específicos da área.

Outro aspecto que vale a pena considerar é que, nessa instituição, os profissionais de Educação Física procuram trabalhar orientados pelo Referencial Curricular, pois se mostram sempre dispostos a realizar as atividades propostas pelo documento e contam com a parceria da coordenadora, das professoras regentes para desenvolverem as atividades, e, também, dos pais, que colaboram com doações de material, já que a instituição carece de material pedagógico, contando tão somente com alguns jogos educativos.

Nesse sentido, os resultados apontam uma prática comum, das professoras entrevistadas, de utilização de materiais recicláveis,sobretudo porque no CEINF da Vila Nasser, como na maioria dos Centros em Campo Grande e, pelo que sabemos, em outras regiões brasileiras, há carência de material pedagógico – bola de borracha, corda, cone, dentre outros materiais que são essenciais para o desenvolvimento de aulas prazerosas e dinâmicas. Dessa forma, os professores de Educação Física fazem, com frequência, uso de materiais reciclados, planejando e desenvolvendo o trabalho dentro das possibilidades que criam. Essas professoras, em seus depoimentos, afirmaram que contam com a boa vontade dos pais e dos demais professores, que disponibilizam seus próprios materiais pedagógicos e também auxiliam na confecção de outros materiais.

Sobre o reconhecimento do trabalho que realizam, as professoras relataram que as atividades de educação física são bem vistas e aceitas na comunidade escolar, pelas crianças e pelos pais. Elas se sentem reconhecidas e valorizadas pelo trabalho que realizam.

Há um fator que merece ser considerado: a necessidade de ações que visem ao aprimoramento e desenvolvimento profissional. Foi ressaltada, pelas três professoras, a importância de a secretaria de educação investir na formação dos professores, uma vez que, como relatado por elas, na graduação não tiveram disciplinas específicas, uma situação que, por sinal, foi identificada, também, em alguns estudos realizados ao longo da pesquisa.

Pode-se concluir, a partir das falas das três professoras de Educação Física do CEINF da Vila Nasser, que, apesar das dificuldades que sentem, naturais ou ocasionais, e das ressalvas que fazem em relação a alguns aspectos relacionados ao trabalho, sentem-se satisfeitas e são felizes no trabalho que desenvolvem na instituição. Elas descartaram, no momento de sua participação nesta pesquisa,a possibilidade de experimentarem mal-estar no trabalho docente.

No entanto, não se pode deixar de considerar os aspectos apontados como insatisfatórios, que são a falta de espaço apropriado e de materiais adequados para a realização do trabalho de educação física e a falta de formação continuada específica para a educação infantil.Esses aspectos merecem uma atenção especial por parte dos gestores da educação, pois são fundamentais para que as professoras continuem realizando seu trabalho de forma competente e satisfatória, mantendo, dessa forma, o bem-estar que afirmaram sentir na realização de seu trabalho.

Referências

BASSO, I. S.Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, Abril 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROSTOLIN, M.; ROSA, M. A instituição de educação infantil: implicações e desafios a partir da inserção no sistema de ensino brasileiro. In: CARMO, J. C.; BROSTOLIN, M.R.; SOUZA, N. M. **Instituição escolar na diversidade: políticas, formação e diversidade.** São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

CAMPO GRANDE/MS. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental,** 2008.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSP; 1999.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1998.

METZ, M. I. Bem-estar docente. **Revista EducAÇÃO**, n.10, abril/2016. Disponível em: www.qi.edu.br/archives/10.pdf. Acesso em: 23 jan. 2017.

PAULA, A. C. R.; NAVES, M. L. de P. O estresse e o bem-estar docente. B. Téc. Senac: **R. Educ. Prof**., Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013.

REBOLO F. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 115-131, maio 2012a.

REBOLO F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: Os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELI, M. A. de S. (Org). **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.

A CULTURA DO BRINCAR: UMA VIVÊNCIA INTERDISCIPLINAR COM CRIANÇAS DE 06 ANOS

Iolanda Mendonça de Santana
Universidade de Pernambuco-UPE-Brasil
iolanda.ms@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho consiste num relato de experiência baseado num plano coletivo de trabalho elaborado no âmbito de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação na Universidade de Pernambuco – Brasil que teve como objetivo geral investigar possibilidades de vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de professoras de duas escolas da rede municipal em Nazaré da Mata, PE. O enquadramento teórico que subsidiou a intervenção ancorou-se nas ideias de Silva (2009); Morin (2014); Moyles (2002); Zabala (2010), entre outros. No que toca às opções metodológicas, fez-se opção pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. A recolha dos dados realizou-se prioritariamente, pela técnica de grupo focal, tendo a observação participante e a entrevista semiestruturada como instrumentos complementares. Relativamente aos principais resultados, foi possível identificar na prática pedagógica da professora sujeito da investigação, a vivência de atividades em bases disciplinares e dificuldades em sistematizar ações que priorizassem a realidade social, autonomia e o protagonismo. Conclui-se que o plano coletivo de trabalho elaborado no âmbito da pesquisa-ação fundamentado na concepção de interdisciplinaridade histórico dialética, permitiu uma reorganização no trabalho pedagógico da professora, para além de proporcionar a vivência de brincadeiras, estimulando ações ativas, situações de protagonismo, ampliando a percepção das crianças sobre a realidade inserida.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Prática Pedagógica. Brincadeiras

1 Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência baseado numa ação intervencionista no âmbito de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação na Universidade de Pernambuco – Brasil. A elaboração do plano coletivo de trabalho, fruto da ação intervencionista é baseado na concepção de interdisciplinaridade histórico-dialética, sob o aspecto enquanto postura ou opção de mundo. De acordo com Silva (2009), a concepção de interdisciplinaridade histórico-dialética é norteada pelo paradigma da complexidade e leva em consideração para a vivência da

interdisciplinaridade a problematização da realidade e as condições reais que estão em torno do processo de construção do conhecimento.

Refere-se que a opção de vivenciar um trabalho interdisciplinar que leve em conta a complexidade do conhecimento, é por entender a necessidade emergente de redirecionar o trabalho pedagógico, onde se leve em causa, as vozes das crianças e a complexidade do real para a sala de aula, uma vez que o processo de fragmentação gerou o enclausuramento, onde os fenômenos já não são vistos em totalidade e as necessidades das crianças não são levados em causa no processo educativo.

Ainda existe dificuldade das escolas sistematizarem propostas pedagógicas que contemplem as necessidades das crianças enquanto sujeitos sociais. A escola em sua responsabilidade educativa, não associa os problemas que vivencia no interior das salas de aulas com aspectos globais, ligados à vivência em sociedade. Compartimentaliza e tenta explicar que a criança é má comportada e não tem concentração, por razões banais. No entanto, por vezes, essas crianças não tem voz, participação nas decisões, não protagonizam ações ativas e não são consideradas como sujeitos de direitos.

A organização disciplinar instaurada nas propostas pedagógicas impede que as crianças sejam atores no processo educativo e passem a serem agentes receptivos. Para, além disso, Morin (2014) destaca que o processo de ensino-aprendizagem, por vezes é tão distinto que favorece o retalhamento das disciplinas tornando impossível apreender o que é tecido junto, isto é, o complexo. O processo de ensino é organizado num plano onde as disciplinas estão justapostas, seus objetos não dialogam e isso permite o retalhamento entre elas.

Diante desta organização disciplinar que se instaura corriqueiramente no processo escolar, é necessário que os professores questionem a seleção dos objetos e a forma como estes devem ser apresentados às crianças. Se, de fato, queremos que a escola contribua para a formação humana, política e social, esta jamais poderá na sua organização curricular, compartimentalizar os conteúdos disciplinares. É que esse tipo de ensino deturpa as capacidades das crianças de tecerem ligações entre o que se aprende com o que se vive. Elas aprendem a selecionar, difundir, separar ao invés de relacionar, integrar, unir e aprender em complexidade.

Assim sendo, esse trabalho apresenta uma experiência com crianças de seis anos, onde se vivenciou uma proposta pedagógica interdisciplinar que levou em conta aspectos

da vida social das crianças e o que elas gostavam de fazer. Com relação à organização textual deste trabalho, refere-se que para além dessa breve introdução, o item dois trata da concepção de interdisciplinaridade histórico-dialética que orientou o plano coletivo de trabalho. No item três, apresenta-se o percurso metodológico construído na investigação. No item quatro discorre-se sobre a experiência vivida com crianças, a partir da realização de um plano coletivo de trabalho elaborado com as professoras sujeitos da pesquisa no âmbito de uma das sessões com o Grupo Focal. Por fim, apresentam-se as conclusões a que se chegou mediante a realização do plano coletivo de trabalho.

2 Sobre a concepção de interdisciplinaridade histórico-dialética que orientou o plano coletivo de trabalho

A concepção de interdisciplinaridade histórico-dialética que foi desenvolvida em estudos realizados por Silva (2009), orientou as ações intervencionistas, tendo sido refletida e aplicada à prática pedagógica das professoras sujeitos da pesquisa. Justifica-se, pois, a escolha e a aplicabilidade dessa concepção de interdisciplinaridade, a histórico-dialética, uma vez que esta permitiu a vivência de ações intervencionistas que tiveram em conta a problematização da realidade instituída, bem como a superação dos "[...] limites epistemológicos, pisicossociológicos e institucionais [...]" (*Id*, p. 85). Em outras palavras, pode-se dizer que as ações intervencionistas realizadas no âmbito deste estudo e que foram orientadas pela concepção histórico-dialética da interdisciplinaridade, permitiram a realização de um trabalho interdisciplinar que considerou o movimento dialético das relações pedagógicas no cotidiano escolar.

A opção por esta concepção de interdisciplinaridade, a histórico-dialética, deriva-se também do contexto pedagógico e formativo das professoras, sujeitos da investigação. Ou seja, no contexto formativo, estas eram orientadas pela secretaria municipal de educação para a vivência de uma prática interdisciplinar numa perspectiva de integração de disciplinas, a partir de temas geradores. E, nos relatos feitos no Grupo Focal, ficou evidenciado que as elas precisavam de ações que lhes ajudassem a dirimir alguns problemas que ocorriam no âmbito das salas de aula, como por exemplo, a indisciplina escolar, participação dos estudantes, a convivência com a família, a falta de concentração

dos estudantes para a realização das atividades, entre outros problemas que implicavam diretamente na construção do conhecimento.

Foi, portanto, com base nessa necessidade externada pelas professoras que se buscou a vivência de uma concepção de interdisciplinaridade social permitindo a construção de uma prática pedagógica que levasse em conta aspectos sociais da vida cotidiana. Daí, a escolha da concepção histórico-dialética da interdisciplinaridade, e isto com o intuito de realizar ações intervencionistas que levassem em conta as condições objetivas que envolvem o processo de construção do conhecimento, o processo histórico dialético e a problematização da realidade social (SILVA, 2009).

A vivência da interdisciplinaridade sob a ótica da concepção histórico-dialética, possibilita uma forma diferente de produzir o conhecimento, uma vez que todo projeto pronto deve ser reconstruído, a partir da complexidade dos fatos e da realidade histórica atual, procurando superar os limites estabelecidos entre os campos epistemológicos, sociológicos e institucionais (SILVA, 2009).

Essa concepção de interdisciplinaridade é demarcada a partir de três aspectos da dialética materialista histórica, a saber: enquanto uma postura ou opção de mundo; enquanto método que permite apreender radicalmente a realidade social e enquanto *práxis.* O primeiro aspecto, enquanto postura ou opção de mundo permite que os sujeitos vivenciem a interdisciplinaridade num aprofundamento da compreensão dos fatos sociais e ações ativas dos sujeitos (SILVA, 2009). Para vivenciar a interdisciplinaridade enquanto postura ou opção de mundo há que se ter presente nas práticas pedagógicas, a vivência da problemática social motivadas por temáticas de estudos de interesses dos estudantes, considerando a diversidade e a criatividade destes em sala de aula.

O segundo aspecto da concepção histórico-dialética, enquanto método que permite apreender a realidade social caracteriza-se por permitir uma vivência de interdisciplinaridade científica com resposta às necessidades sociais (SILVA, 2009). A vivência deste aspecto acontece quando os professores, no âmbito das práticas pedagógicas, realizam uma perspectiva crítica e problematizadora do conhecimento. O último aspecto, enquanto *práxis*, permite a vivência da interdisciplinaridade "[...] como um exercício de crítica permanente do sujeito sobre o objeto [...]" (*Id*, p. 89). Em outras palavras, na reflexão sobre o mundo para transformá-lo. A vivência da

interdisciplinaridade com base neste aspecto exige que os professores utilizem a reflexividade sobre a prática para transformá-la.

3 Metodologia

Esse trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação na Universidade de Pernambuco – Brasil a qual se propôs intervir em situações problemáticas no tocante à vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas de quatro professoras de duas escolas da rede municipal de ensino de Nazaré da Mata. O estudo desenvolvido foi ancorado pela abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentado pelos meandros da pesquisa-ação. De acordo com BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 51), "o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos". Essa dialogicidade entre investigador e sujeitos investigados, permite a construção de um processo interativo e de percepção acerca das necessidades circundantes.

Ressalta-se que essa dialogicidade, foi construída na investigação mediante a condução do Grupo Focal, a principal técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa, onde se construiu um processo interativo entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados, compreendendo as necessidades que emergiram de suas práticas de salas de aula, dando voz às professoras e repensando novas perspectivas para o trabalho interdisciplinar. Sobre a pesquisa-ação Barbier (2002), refere que é uma ação estruturada, na qual cientifiza a prática, a partir de princípios éticos. Ou seja, o pesquisador ao utilizar a pesquisa-ação, porta de uma ação concreta, na qual permite que a prática seja estruturada em elementos da ciência. Ainda neste âmbito, Thiollent (2011), refere que a pesquisa-ação é,

> um tipo de pesquisa com base empírica e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 20).

Observe-se que na opinião de Thiollent (2011), este tipo de pesquisa prever a resolução de um problema de forma coletiva e de modo participativo. Para isso, vivenciaram-se como ações intervencionistas, planos coletivos de trabalhos fundamentados pela concepção histórico-dialética da interdisciplinaridade. Neste caso,

cada plano de trabalho procurou abordar a realidade social dos estudantes a partir de temáticas que aprofundassem a compreensão dos fatos sociais, levando em conta seus interesses e vozes. Em outras palavras, buscou-se tratar temáticas sociais que estavam associadas à vida escolar, em aspectos que implicavam na sua relação com a comunidade educativa e nos espaços onde estavam inseridos.

4 Aprender brincando: uma vivência interdisciplinar com crianças de seis anos

Neste item deste trabalho, discorre-se sobre a experiência vivida com crianças, na execução de um plano coletivo de trabalho elaborado com as professoras sujeitos da pesquisa, no âmbito de uma das sessões com o Grupo Focal. O plano coletivo foi elaborado sob o aspecto enquanto postura ou opção de mundo da concepção de interdisciplinaridade histórico-dialética, intitulado pelas professoras, Aprender Brincando. Refere-se que o plano nasce da necessidade de dirimir algumas situações problemáticas que aconteciam na sala de aula. Ou seja, propostas pedagógicas que pudessem ajudar a melhorar a participação das crianças, o engajamento, a fala, o comportamento, a aprendizagem, a própria relação entre professor e estudante e a indisciplina[35] escolar.

Ao questionar a professora no Grupo Focal sobre o contexto social das crianças e do que gostavam de fazer, ela respondeu que:

> "os alunos são oriundos da periferia e vêm de um bairro violento do município. Eles são muito desobedientes, não tem concentração durante as aulas, às vezes gostam de bater no coleguinha e adoram brincar. Tudo pra eles é brincadeira. Isso é resultado da falta de acompanhamento dos pais, que em casa deixam eles livres" (PROFESSORA).

Nesse sentido, pensamos em estimular o que as crianças gostavam que era o brincar. A professora reconheceu a necessidade de vivenciar uma proposta pedagógica que estimulasse esse direito, previsto inclusive no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, p.14), onde ressalta que a criança tem o direito de "brincar, praticar esportes e divertir-se". Assim sendo, para vivenciarmos o brincar na prática pedagógica da

[35] O termo indisciplina aqui utilizado se refere à desobediência e ao comportamento inadequado como discussões entre as crianças em diversos momentos na sala de aula.

professora, propôs-se a realização de jogos, cantigas de roda, e para além disso, oficinas com materiais de sucata.

A seguir, descreve-se a observação feita em uma brincadeira de roda e uma oficina. Durante a observação da proposta realizada, observou-se o estímulo a criatividade, a autonomia e o protagonismo das crianças, questões importantes para a vivência da interdisciplinaridade histórico dialética, sob o aspecto enquanto postura ou opção de mundo.

4.1 Oficina com sucata: construindo um chocalho

No início da oficina a professora apresentou o brinquedo que iriam confeccionar. Logo depois, questionou às crianças se já conheciam o respectivo brinquedo e se sabiam o material utilizado para a construção do mesmo. A professora tratou com as crianças a necessidade de reutilizar materiais recicláveis e de sua importância para o ambiente. As crianças se manifestaram e puderam ser ouvidas.

Depois desse momento, a professora começou as orientações para a construção do chocalho e levou as crianças ao pátio para colocar pedras dentro da garrafa. Em seguida deu-se início a decoração do instrumento com pedaços de papel colorido e tinta. Houve produções das mais variadas formas e cores. Logo depois da decoração, as crianças foram levadas novamente para o pátio da escola e exploraram o chocalho. Notou-se uma interação entre elas quando mostraram uns aos outros suas produções. Reitera-se que durante a produção do chocalho não houveram situações conflituosas[36] entre as crianças.

Assim sendo, a partir da observação notou-se situações de protagonismo, criatividade e autonomia vividas pelas crianças. A proposta da oficina propiciou o exercício do protagonismo quando cada uma pôde construir seu próprio instrumento, sem ter limitações a confecção do brinquedo ou critérios pré-estabelecidos. A criatividade foi notada quando decidiam as formas de como decorar o instrumento, as formas em ordenar os pedaços de papel e como utilizar a tinta para fazer os traços na garrafa pet. Já a

[36] O fato de destacar na produção do chocalho a ausência de situações conflituosas entre as crianças se dá pelo fato que em outros momentos corriqueiros de socialização na sala de aula, elas brigavam entre si e apresentavam um comportamento agressivo.

autonomia pode ser percebida quando a professora deixou livremente cada criança escolher a maneira de como iria utilizar o material disponibilizado para a confecção do chocalho. Note-se que a proposta da professora pode contemplar alguns elementos que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010), onde a proposta pedagógica deve reconhecer a criança como centro do planejamento curricular e compreendida com sujeito social de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social ocorre por meio de diferentes experiências, quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona. (BRASIL, 2010).

Para além disso, segundo a professora a proposta interdisciplinar propiciou *"o entrosamento, a atenção, a escuta e a ajuda aos coleguinhas. Sempre tive dificuldade pra que meus alunos parassem pra prestar atenção na aula, eles eram muito desconcentrados, mas quando realizei as brincadeiras e as cantigas de roda, por exemplo, eles se engajaram e realizaram tudo direitinho"* (PROFESSORA).

A fala da professora nos remete a compreensão da importância e necessidade que teve a vivência interdisciplinar que estimule o protagonismo dos estudantes. É que ainda é reccorente que alguns professores, não conseguem enxergar no trabalho pedagógico a importância e a necessidade de propor situações didáticas que permitam assegurar práticas integradoras e interdisciplinares. É que muitos, ainda não estão engajados na mudança para a vivência do paradigma da complexidade e acreditam que a especificidade que domina não pode ser contestada e nem relacionada a qualquer outro objeto do conhecimento. Muitos professores consideram "[...] boa a divisão convencional do conhecimento: desde uma primeira divisão em ciências e letras até as sucessivas divisões e subdivisões em matérias e submatérias" (ZABALA, 2002, p. 16). Essa estrutura organizacional dos conteúdos nesta estrutura fragmentada em diferentes ramos estereotipados do saber oferece a segurança do conhecimento e apresenta-se como uma proposta incontestável, algo estático que não precisa ser modificado, pois, a compartimentalização que se manifesta na organização das disciplinas, ainda se produz conhecimento e permitem que os estudantes aprendam.

4.2 Vivenciando a brincadeira corre cutia

A brincadeira corre cutia é conhecida pela maioria das pessoas como uma brincadeira de pega pega. Para brincar, todos devem sentar-se no chão, formando um círculo. Uma das crianças corre do lado de fora da roda com um lenço na mão, ao ritmo da música. Ao fim da cantoria, as crianças que estão sentadas devem baixar a cabeça e tapa os olhos com as mãos. A criança que estiver correndo deverá deixar cair o lenço atrás de um dos sentados. Este deve pegar o lenço e correr atrás de quem o deixou. O lugar vazio da roda é o pique. Quem perde, fica fora da roda e a brincadeira recomeça. Quem é pego tem de pagar uma prenda, definida pelo grupo.

Assim sendo, uma das crianças foi chamada pela professora para rememorar como se brinca. A criança falou para o grupo e foi escolhida para iniciar a brincadeira. As crianças estavam com o chocalho que confeccionaram na oficina e utilizaram para cantar a música Corre Cutia. Observou-se que a professora não precisou intervir para acontecer a brincadeira. As crianças estavam envolvidas e não se notou nenhum desestímulo, falta de atenção e situações de conflito entre elas.

Sendo assim, propostas que permitam ações ativas, de protagonismo e novas possibilidades de ampliar a percepção sobre as coisas, "é necessário e vital para o desenvolvimento normal do organismo em si e para o amadurecimento como um ser social" (STEVENS, 1977, apud MOYLES, 2002, p. 43).

Contudo, pode-se perceber com a vivência do aspecto enquanto postura ou opção de mundo da concepção de interdisciplinaridade-histórico dialética a ação ativa do sujeito e o aprofundamento dos fatos sociais. A ação ativa do sujeito ocorreu quando as crianças foram imersas em situações concretas, estimulando a autonomia, o protagonismo e a criatividade através da brincadeira ampliando sua percepção sobre a realidade e construindo novos conhecimentos. Já o aprofundamento dos fatos sociais se deu a partir da temática da indisciplina escolar vividos pelos estudantes.

5 Conclusões

Com base na experiência realizada, conclui-se que o plano coletivo de trabalho elaborado no âmbito da pesquisa-ação fundamentado na concepção de

interdisciplinaridade histórico dialética, permitiu uma reorganização no trabalho pedagógico da professora, para além de proporcionar a vivência de brincadeiras tradicionais, estimulando ações ativas, a autonomia, situações de protagonismo, ampliando a percepção das crianças sobre a realidade inserida.

O fato de inserir na proposta desenvolvida elementos da realidade das crianças e atividades de seus interesses favoreceu oportunamente para experimentar novos construtos no trabalho pedagógico, em outras palavras "[...] formas metodológicas conflitantes e antagônicas de apreensão da realidade e de construção do conhecimento [...]" (SILVA, 2009, p. 87).

6 Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília, 2010.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

MORIN. E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SILVA, Maria de Fátima Gomes. **Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na Gestão dos Currículos em Portugal e no Brasil.** Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18. ed, São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: 2002.

BRINQUEDOTECA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DO BRINCAR

Isadhora Araújo Lucena Silva
Universidade de Pernambuco-UPE
Campus Garanhuns[37]
isadhoralucena@gmail.com
Adelina Maria Salles Bizarro
Universidade de Pernambuco-UPE
Campus Garanhuns
adelina.bizarro@upe.br

RESUMO

Brinquedotecas são espaços lúdicos constituídas pelo incentivo à brincadeira. Podem se caracterizar como pedagógicas, em creches, escolas e universidades. Partindo da compreensão que o brincar é uma atividade universal e de direito,por meio do divertimento, a criança torna-se protagonista da brinquedoteca. Outro sujeito, de grande importância, éo(a) professor(a)-brinquedista, que contribui para o fomento do brincar nas brinquedotecas. Esta investigação traz como objetivo geral discutir a contribuição dasbrinquedotecas na formação docente e das crianças no município de Garanhuns-PE e, como objetivos específicos, investigar sua contribuição para a formação lúdica do(a) professor(a) e analisar a prática nasbrinquedotecas, observando de que maneira favorecem o brincar à criança na Educação Infantil.O enquadramento teórico está assente nos estudos deFortuna (2011);Kishimoto (2011); Moyles (2002), Piaget (1971), entre outros. No tocante aos procedimentos metodológicos, fez-se opção pela abordagem qualitativa. Os sujeitos, desta investigação, são docentes, estudantes e brinquedistas. A recolha de dados foi realizada por meio de entrevistas e observação participante. Os principais resultados sinalizam,em relação à formação docente, que esse espaço é um laboratório para formação lúdica e apontam, para o brincar, nas brinquedotecas, como um recurso didático, favorecendo, também, o brincar livre da criança.

Palavras-chaves: brinquedoteca; formação lúdica docente; brincar.

1. INTRODUÇÃO

[37] Esta investigação faz parte dos Trabalhos de Conclusão de Curso em Licenciatura em Pedagogia, concluído no ano de 2014 e da Pós-Graduação, Especialização em Supervisão Escolar e Gestão Pedagógica, concluído no ano de 2016, ambos na Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns.

Brinquedotecas são espaços lúdicos constituídas pelo incentivo à brincadeira. Podem se caracterizar como pedagógicas, em creches, escolas e universidades. Partindo da compreensão que o brincar é uma atividade universal e de direito, por meio do divertimento, a criança torna-se uma das protagonistas da brinquedoteca. No entanto, este ambiente lúdico, não é reservado, apenas, para a criança. Podem ser encontradas brinquedotecas com objetivos para qualquer faixa etária. Inclusive, para idosos(as). Neste estudo, a ênfase foi a brinquedoteca como espaço de formação docente e do brincar.

Brinquedotecas, para funcionarem, precisam de pessoas com formação lúdica. Estas são colaboradoras de grande importância e consideradas como professores(as)-brinquedistas, que deverão contribuir para o fomento do brincar nas brinquedotecas. "O *Brinquedista*, através do lúdico, toca o intocável, revela ooculto, ensina o que não depende de técnicas, participa da construção da criança comopessoa" (SAKAMOTO E BOMTEMPO, 2010, p. 415). O(A) brinquedista, sob essa perspectiva, deverá ser aquele(a) que trabalha na brinquedoteca, tendo como funções, entre outras, favorecer, estimular, acompanhar o brincar da criança, principalmente, possibilitando o divertimento e o prazer no momento em que se brinca.

Estetrabalho traz como objetivo geral discutir a contribuição do espaço lúdico das brinquedotecas na formação docente, através da UPE *Campus* Garanhuns, e das crianças em algumas instituições escolares, no município de Garanhuns-PE e, como objetivos específicos, investigar sua contribuição para a formação lúdica do(a) professor(a) e analisar a prática pedagógica, nas brinquedotecas, observando de que maneira esses(as) profissionais favorecem, ou não, o brincar da criança na Educação Infantil. Este estudo vem ao encontro de experiências obtidas por ocasião das visitas às brinquedotecas escolares, a fim de conhecimento desses espaços lúdicos, realização de entrevistas e observações, antes da criação. Posteriormente, no início do desenvolvimento dos trabalhos da Brinquedoteca ProfªMs. Maria do Rosário Sáles, da Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns, após a inauguração.

Os principais resultados sinalizam, em relação à formação docente, que esse espaço é um laboratório para formação lúdica docente, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores(as). Ainda, como resultados, pode-se apontar para o brincar, nas brinquedotecas, como mais uma possibilidade didática, sendo esta voltada ao brincar orientado e favorecendo, também, o brincar livre da criança, o chamado brincar espontâneo. Nessa relação entre o brincar e a aprendizagem, Kishimoto

(2001) destaca que o brincar significa transbordar para o campo do ensino-aprendizagem, dar condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e da ação ativa e motivadora.

A organização textual, deste trabalho, para além desta introdução, está estruturada, em seções da seguinte maneira: Brinquedoteca espaço de formação e do brincar onde são apresentados conceitos sobre este espaço lúdico e a trajetória da Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns. A terceira seção, intitulada Caminho metodológico, apresenta-se de que maneira foi desenvolvida a investigação. Na outra seção, Brinquedotecas escolares e universitárias: alguns achados são apresentado alguns resultados encontrados. E, por fim, Considerações Finais e Referências.

2. BRINQUEDOTECA ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DO BRINCAR

A criação de brinquedotecas, nos tempos atuais, vem crescendo, a cada dia, revelando uma necessidade de disponibilizar ambientes lúdicos às crianças, através de docentes brinquedistas que valorizem o brincar na infância. Recorremos a Fortuna (2008), quando ela indica que "a brinquedoteca não é apenas onde se brinca ou onde estão os brinquedos, mas também onde se estimula a brincadeira"(p. 46).

Uma brinquedoteca em instituição escolar compreende o papel das atividades lúdicas e sua contribuição gradativa para a educação. A criança dá asas à imaginação, por meio dos contos ou artes, como exemplificam Gimenes e Teixeira (2011), e ainda satisfaz suas necessidades de segurança e auto confiança, promovendo o crescimento da autoestima. Em concordância a esta ideia, Cunha (1996), defende que uma brinquedoteca "é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um espaço onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar" (p. 40). Nesse contexto, este espaço brincante, parece oferecer uma contribuição à educação de crianças, mas também parece fortalecer a perspectiva da valorização do brincar.

Brinquedotecas em instituições de educação superior, mais especificamente, em faculdades de formação de professores(as), permitem uma aproximação maior da

importância do brincar na escola, no espaço familiar e em outros locais. Este elo mais estreito tende a ocorrer pela ampliação de pesquisas voltadas à relação da brincadeira e da educação.

Uma brinquedoteca universitária tem como maior objetivo, na visão de Brougère (2000),contribuir na formação inicial e continuada de professores(as), de tal modo que este espaço lúdico possa ser compreendido como um elemento da cultura lúdica.Ressalta que "A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...]" (BROUGÈRE, 2000, p. 27). Nessa perspectiva, podemos compreender brinquedoteca universitária como um espaço norteador e de interação na formação lúdica docente.

Entendendo, assim,essa expansão, qual(is) motivação(ões) leva(m) à criação de uma brinquedoteca universitária? Kishimoto (2011) instiga, pelo menos, três razões: "[...] a política pública para a infância que valoriza o brincar, a necessidade de profissionais e a carência de brinquedos nas instituições de educação para crianças de 0 a 10 anos" (p.22). Face aos três motivos reconhecidos por Kishimoto (2011), percebe-se o brincar como fonte primordial ao desenvolvimento infantil. Por outro lado, nota-se a importância de uma formação lúdica para o brincar, uma vez que o(a) docente-brinquedista tem papel fundamental para construir no ser-criança a brincadeira como desenvolvimento intelectual, físico, cognitivo, emocional e afetivo.

Na Universidade de Pernambuco,o espaço da brinquedoteca surgiu, como pioneiro o *Campus* Garanhuns, através do Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco - PFAUPE, lançado pela Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, a partir do Edital PROGRAD/PFAUPE/UPE nº 003/ 2011. O projeto submetido à seleção teve como título *Organização inicial para implantação de uma brinquedoteca para a melhoria do Projeto Pedagógico do Curso e do desenvolvimento dos/as estudantes que cursam Licenciatura em Pedagogia*. Após aprovado, ele foi desenvolvido de maio a novembro de 2011. Houve uma continuidade com outros projetos submetidos nos anos de 2012, 2013, 2014. O espaço lúdico do *Campus* Garanhuns foi inaugurado em 21 de maio de 2015, recebendo o nome Brinquedoteca Universitária ProfªMs. Maria do Rosário Sáles, para homenagear a professora colaboradora dos projetos e, naquela ocasião, recém aposentada da universidade.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

Para esta pesquisa, utilizou-se da abordagem de cunho qualitativo. Para Minayo (1996), uma pesquisa qualitativa propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Esse tipo de abordagem exige um maior interesse do(a) pesquisador(a) em entender tudo que o(a) rodeia, durante o estudo, para que possa aperfeiçoar cada resultado oferecido pela investigação.

Ainda, sobre a abordagem qualitativa de pesquisa, Chizzotti (2000, p.83) expõe que na "abordagem qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam". Esse diálogo entre o(a) investigador(a) e os sujeitos investigados, nesta pesquisa, foi caracterizado por entrevistas semiestruturadas, compreendendo ser "[...]uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e outra se apresenta como fonte de informação" (GIL, 2012, p. 109). Outra técnica escolhida foi a observação participante, considerada elemento essencial para a coleta de dados na pesquisa qualitativa, que "[...] é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista" (CHIZZOTTI, 2000, p.90).

Assim, mantém a presença do(a) observador(a) no cotidiano do seu *lócus* de pesquisa, recolhendo dados e analisando todo o processo de investigação. Estes instrumentos de coleta de dados foram desenvolvidos com brinquedistas das brinquedotecas escolares visitadas e na Brinquedoteca UniversitáriaProfªMs. Maria do Rosário Sáles, permitindo a construção de um processo interativo e de percepção acerca do percurso da investigação.

4. BRINQUEDOTECAS ESCOLARES E UNIVERSITÁRIAS: ALGUNS ACHADOS

Nesta seção, serão apresentados alguns achados, dados colhidos durante às experiências na criação e implantação da Brinquedoteca da Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns, e em atividades de brinquedotecas escolares no município supracitado. Partindo dos objetivos propostos, para este trabalho, buscamos a apresentação, em tópicos, acerca da contribuição das brinquedotecas na formação lúdica

docente e no espaço prazeroso do brincar das crianças,em algumas escolas do município de Garanhuns-PE.

Vamos iniciar o registro dos achados no tocante à contribuição da brinquedoteca universitária para formação lúdica docente.

4.1 Quanto à Brinquedoteca para a formação docente

A partir das entrevistas e observações durante as atividades na Brinquedoteca Universitária ProfªMs. Maria do Rosário Salés e de algumas brinquedotecas escolares do município de Garanhuns, se faz necessário apresentar dois achados: a brinquedoteca favorece uma formação lúdica e a brinquedoteca estimula o aperfeiçoamento da prática pedagógica do(a) professor(a)-brinquedista.

Quando falamos em uma formação lúdica docente, são poucas as formações, sejam iniciais ou continuadas, que obtiveram a contribuição da ludicidade na atuação profissional, porém, esta discussão, vem crescendo a cada dia. Fortuna (2011) aponta sobre a formação lúdica, que

> [...] diz respeito àquilo que os professores sabem, vivenciam e sentem em relação à ludicidade e que define seu modo de ser e seus conhecimentos no âmbito do brincar, com decisivas implicações tanto para a sua prática pedagógica, quanto para as práticas formativas institucionais relativas ao jogo e à educação (p. 91).

Compreendendo esta ideia de formação lúdica, apresentada por Fortuna (2011), as brinquedistas pesquisadas, na sua maioria professoras afastadas da sala de aula por problemas de saúde, responderam que não obtiveram nenhuma formação inicial lúdica que favorecesse um maior conhecimento sobre o tema e uma melhor prática pedagógica em brinquedotecas. Desse modo, elas procuraram se aperfeiçoar com pesquisas e estudos sobre a brinquedoteca e a brincadeira na escola. Essa formação lúdica assemelha-se ao que Fortuna (2011) diz com respeito para aquilo que o(a) professor(a) vivencia e sente em relação à ludicidade, na sua prática, enquanto brinquedista. As docentes-brinquedistas investigadas indicaram que elas fomentaram a sua formação lúdica.

Essas brinquedistas, fazendo um contraponto, informaram que apreciam um brincar que seja orientado, pré-determinado, no qual a criança não tem a oportunidade de fluir a sua imaginação livre e espontânea, posto que, quando a criança brinca, de acordo comEgan (2007), trabalha o imaginário como um conjunto de sentidos, percepções

humanas que se cruzam sob a ação da memória. Corroborando com Egan (2007), Kitson (2006) acredita queas crianças trazem para o brincar imaginativo, os seus conhecimentos, habilidades e entendimento domundo, assimilando esquemas existentes ou criando novos esquemas e novas interconexões. Desse modo, para Fortuna (2005), o brincar não se restringe a uma brincadeira institucionalizada, estabelecida para a criança, estática, pronta para uso. Eladefende que a brincadeira tem, em sua essência, a criatividade, o invento e a ousadia.

Percebe-se, assim, a formação lúdica como necessária para que os(as) docentes compreendam a importância do brincar, visto que, quando a criança brinca, assimila o mundo a sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objetivo não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui (PIAGET, 1971). Dito com outras palavras, a brincadeira proporciona à criança desenvolvimento social, imaginativo e intelectual, além de proporcionar competências e habilidades essenciais,para vida estudantil e social.

Reitera-se, pois, que é necessário que os(as) professores(as) estejam arraigados(as) em ambientes que lhes possibilitem a construção e a reconstrução de conhecimentos teóricos e práticos, como, por exemplo, um espaço lúdico de uma brinquedoteca. Inclusive, legalmente, o referido espaço se tornou obrigatório, para o Curso de Licenciatura em Pedagogia desde 2012. Dessa forma, parece evidente a necessidade de que a formação de professores(as) leve em consideração toda a complexidade que permeia a prática pedagógica e que considere primordial uma formação que valorize a construção de práticas sob o eixo do brincar e das brinquedotecas.

4.2 Quanto à Brinquedoteca para as crianças

Foi possível perceber diversas possibilidades de favorecimento do brincar para a criança, a partir da observação participante junto às crianças em atividades realizadas na Brinquedoteca Universitária ProfªMs. Maria do Rosário Sáles e nas Brinquedotecas Escolares do Município de Garanhuns. Ficou nítida, nas observações, a exploração pelas crianças do espaço lúdico, de brinquedos e de jogos em uma brinquedoteca, favorecendo um maior desenvolvimento da criança. Diante do brincar, esta poderá descobrir, de maneira mais fácil, o corpo, a mente e outros pontos essenciais para construção do

conhecimento. Ela poderá formar novos conceitos, inserir-se em um novo mundo e desenvolver-se intelectual e socialmente. Isso significa dizer que, através do aprendizado, quando se brinca, as experiências trazem à tona a importância do favorecimento do brincar para a criança.

O brincar,desde a infância, é um aprendizado, porque a criança descobre o mundo que a cerca e desenvolve habilidades que propiciam seu desenvolvimento integral. Diante das possiblidades que o brincar favorece, as crianças apreendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes, respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cenestésicos (MOYLES, 2006). Em outras palavras, através do brincar é possível explorar o desenvolvimento integral da criança, isto é, em nenhum momento, a criança, que brinca, deixa de aprender ou de reconhecer algo de novo. É a partir do brincar que criança se propõe a viver neste mundo.

Piaget (1971), discutindo o brincar, sinaliza que a brincadeira é concebida comoconteúdo da inteligência, apresentada como conduta espontânea, no qual a criança demonstra sua satisfação e suas aprendizagens pelo prazer que proporciona o brincar. Isto quer dizer que o brincar pode ser expressadonuma experiência intelectual espontânea. Demonstra que a brincadeira deve favorecer o prazer para a criança. Quando se fala do brincar na escola, para Piaget (1971), tanto o jogo quanto a brincadeira são essenciais para contribuir no processo de aprendizagem, ou seja,

> "[...] os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar às realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil" (*Ibid*., p.160).

Desse modo, encontram-se duas compreensões: uma que o brincar é espontâneo e prazeroso e outra que, a partir do brincar, se estimula a inteligência e, consequentemente, a aprendizagem infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que a brinquedoteca, seja escolar ou universitária, como um ambiente contemporâneo, favorecedor da formação lúdica e da brincadeira, deverá ser um espaço que estimule a discussão do brincar, proporcione uma formação e aperfeiçoamento para o(a) docente-brinquedista, valorizando a relação do brincar e o aprender.

Essa formação associada à prática lúdica "[...] corrobora a tese de que os educadores precisam aprender sobre o brincar para fazer brincar e aprender" (FORTUNA, 2005, p.111). Por isso, uma formação lúdica tem sempre a intenção de melhoria e atualização das práticas pedagógicas de professores(as) sobre o eixo brincar, para que essas práticas sejam orientadas pela autorreflexão e autoavaliação, que parecem ser aspectos importantes à formação do(a) professor(a).

Nesse sentido, ressalta-se, pois, o potencial que uma brinquedoteca pode oferecer na formação e na mediação profissional, envolvendo o brincar. Também, se faz necessário salientar a valorizaçãodo brincar e de proporcionar experiências brincantes que estimulem o prazer, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil das crianças, exercitando, de uma forma lúdica, o brincar na escola, nas universidades e em outros locais, para que este brincar seja levado a sério.

6. REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.**In: KISHIMOTO, Tizuko, M. (Coord.) Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** 4. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Nylse. **Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo.**In: FRIEDMANN, Adriana. (org.). O direito de brincar: a brinquedoteca. 3. ed., São Paulo: Abrinq, 1996, p. 39-52.

EGAN, Kieran. **Por que a imaginação é importante na educação?**In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (Orgs.). Infância: Imaginação e Educação em Debate. Tradução de Maria Cristina Keller e Gladir da Silva Cabral. Campinas-SP: Papirus, 2007. p. 11-37.

FORTUNA, Tânia. R. **A formação lúdica do educador.** In: MOLL, Jaqueline. (Org.). Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2005. p. 107-121.

_____.**A formação lúdica docente e a universidade:** contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2011.

_____. **Brinquedoteca. Cabe ao educador criar, recriar e promover espaços e situações lúdicas**.Revista do Professor, Porto Alegre, ano 24, n. 95, jul./set. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 5.reimpr., São Paulo: Atlas, 2012.

GIMENES, Beatriz P.; TEIXEIRA, Sirlândia R. de O. **Brinquedoteca:** manual em educação e saúde.São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M.**A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional**. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.). Brinquedoteca: uma visão internacional. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 15-35.

_____. **O jogo e a educação infantil.**In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001, p.13-43.

KITSON, Neil. **"Por favor, Srta. Alexander: você pode ser o ladrão?" O brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta.** In: MOYLES, Janet R. A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e os anos inicias. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 108-120.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Ciência, técnica e arte:**O desafio da pesquisa social.In: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). Pesquisa social: teoria e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996. p. 09-30.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar:** a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; BOMTEMPO, Edda. **Brinquedista – reflexões sobre sua função mediadorana abordagem do imaginário infantil.** Bol. Acad. Paulista de Psicologia, São Paulo, Brasil - V. 30, nº 79, p. 415-423.

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ZONA DA MATA NORTE DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Isadhora Araújo Lucena Silva
Universidade de Pernambuco-UPE
*Campus*Mata Norte
isadhoralucena@gmail.com

RESUMO

Uma brinquedoteca universitária além de se caracterizar como um espaço favorecedor da brincadeira, desempenha uma função de laboratório pedagógico, o seu principal objetivo é possibilitar a consciência lúdica para uma melhor formação inicial e continuada de professores. Este trabalho consiste de uma investigação no âmbito de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação na Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte. Teve como objetivo principal investigar as contribuições de uma brinquedoteca universitária para a formação continuada de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte - PE. O enquadramento teórico está assente nos estudos de Fortuna (2011); Kishimoto (2011); Moyles (2002), Piaget (1971), entre outros. No tocante aos procedimentos metodológicos, optou-se pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. A coleta de dados foi realizada por oficinas pedagógicas, a observação participante e a entrevista coletiva. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, numa perspectiva analítico-descritiva. Os resultados apontaram para as seguintes conclusões: as professoras investigadas após as formações continuadas realizadas no âmbito da brinquedoteca, demonstraram grande interesse por inserir em suas práticas pedagógicas o brincar, pois identificaram diferentes maneiras de brincar no percurso das formações e assumiram o brincar como uma prática de caráter essencial à prática docente da Educação Infantil.

Palavras-chave: Brinquedoteca; Brincar; Prática Pedagógica; Formação Continuada.

1. INTRODUÇÃO

Uma brinquedoteca no interior de uma universidade tem como principal objetivo, contribuir para uma melhor formação dos cursos de licenciatura, principalmente o curso de pedagogia. Este espaço, vem se disseminando no meio acadêmico por reconhecê-lo

como laboratório pedagógico, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada de professores.

No âmbito da formação continuada, a brinquedoteca universitária desempenha um papel importante, quando se trata da oferta de aperfeiçoamento docente no que toca à questão do brincar e das brincadeiras, uma vez,observa-se lacunas na formação do professor, principalmente na Educação Infantil, quando se fala na relação entre o brincar e o aprender. Fortuna (2011), uma das estudiosas sobre esta questão, chama à atenção quando diz que é "[...] possível conciliar brincar e aprender, tanto quanto brincar e investigar, desde que a brincadeira seja preservada e as concepções de aprendizagem e de investigação tomadas em um sentido mais amplo" (p. 175).

Deste modo, o estudo aqui exposto, apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação da Universidade de Pernambuco-UPE, *Campus* Mata Norte. Teve como objetivo principal, investigar as contribuições de uma brinquedoteca universitária para a formação continuada de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, constituiu o objetivo principal deste trabalho. E, como objetivos específicos, criar uma brinquedoteca universitária na Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Mata Norte, como *lócus* de formação continuada; propiciar formação continuada, como contribuição para a prática pedagógica de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco no espaço da Brinquedoteca Universitária, *Campus* Mata Norte, que tenha como eixo principal o brincar e proporcionar experiências a professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco no âmbito da brinquedoteca universitária, na perspectiva da inovação pedagógica.

Esta investigação, originou-se da necessidade de desenvolver formações continuadas que alicerçassem as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil de quatro municípios da Zona da Mata do estado de Pernambuco, sob o eixo do brincar. Parte da compreensão de Piaget (1971), que o brincar éconcebido como conteúdo da inteligência, apresentado como conduta espontânea, no qual a criança demostra pelo prazer que proporciona. Em outras palavras, isto quer dizer que o brincar expressa-se numa experiência intelectual espontânea, no entanto, demostra que a brincadeira deve favorecer o prazer para a criança

A organização textual, deste trabalho, para além desta introdução, está estruturada, em seções da seguinte maneira:Brinquedoteca Universitária: espaço de formação continuada, procura-se conceituar a brinquedoteca e sua relação com a formação continuada/lúdica, à luz do pensamento de alguns estudiosos que tratam do tema. A terceira seção, intitulada Percurso metodológico, apresenta-se de que maneira foi desenvolvida a investigação. Na outra seção, Análise dos dados e resultados, relata-se a experiência de criação de uma Brinquedoteca Universitária e o que dizem as professoras, sujeitos desta investigação, sobre o brincar e sua relação com a prática pedagógica. Por fim, apresentam-se as considerações finais a que se chegou com a pesquisa e as referências.

2. BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os espaços lúdicos, sejam em praças, condomínios, hospitais, escolas e universidades, vem se alargando dia a dia, são constituídos como um incentivo a brincadeira e a valorização do direito de brincar para as crianças. No entanto, a criação de brinquedotecas, percebendo como um espaço lúdico, em universidades, admite-se de mais objetivos, além do estímulo da brincadeira para a criança, se posiciona como um laboratório pedagógico.Gimenes e Teixeira (2011), compreendem que uma brinquedoteca no interior de uma universidade também pode ser chamada de laboratório para aplicações pedagógicas ou laboratório do brincar.

Sob esta perceptiva, a Brinquedoteca Universitária é um ambiente de formação, com subsídios e materiais necessários à prática docente, principalmente da Educação Infantil, por compreender a etapa da educação básica, no qual o brincar deve ser vivenciado a todo momento pelas crianças.

No que diz respeito à formação continuada, compreende-se como propósito de um melhor aperfeiçoamento do docente diante das características teóricas e práticas. Este processo, desde o espaço de trabalho, nas redes de ensino e suas atividades escolares, até o diálogo e parcerias de todos os atores partícipes da prática, desempenha papel importante na autoformação, o que Nóvoa (2009) caracteriza como “[...] a procura de um conhecimento pertinente, que não é mera aplicação prática ou de uma teoria qualquer, mas que exige sempre um esforço de reelaboração” (p. 35). Nesse sentido, a formação do

professor parte do seu interesse, para que assim, desenvolva uma autorreflexão também de sua prática. Para Nóvoa (2009), a formação deve contribuir na criação de futuros professores hábitos de reflexão e de auto reflexão, essenciais numa profissão e que não se esgotam em matrizes científicas ou pedagógicas.

Como espaço para esta formação, discutido por Nóvoa, Gimenes e Teixeira (2011)relatam que em 1984, a Professora Doutora TizukoMorchidaKishimoto fundava a primeira Brinquedoteca Universitária, "[...] estruturada para servir de aprendizado aos graduandos do local e recebendo crianças com visitas agendadas previamente" (KISHIMOTO, 2011, p.150). Esta brinquedoteca, faz parte do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Labrimp).

De acordo com Kishimoto (2011), de um total de 565 brinquedotecas no Brasil, 212 brinquedotecas (37%), o maior volume, encontra-se junto aos cursos de formação de professores para a infância em universidades e 98 brinquedotecas (17,34%) em espaços escolares. Tal pesquisa foi realizada pelo Projeto Brincando e Aprendendo na Universidade (LABRIMP; FEUSP; PORTÃO DE CULTURA, 2009).

Entendendo esta expansão, qual motivação ou quais motivações levam à criação de uma Brinquedoteca Universitária? Esta mesma autora, instiga pelo menos três razões: "[...] a política pública para a infância que valoriza o brincar, a necessidade de profissionais e a carência de brinquedos nas instituições de educação para crianças de 0 a 10 anos" (KISHIMOTO, 2011, p.22). A definição das políticas públicas para a infância está correlacionada à valorização do brincar encontrada na legislação vigente, como também a expansão da criatividade, a ludicidade, a sensibilidade e a imaginação no espaço escolar.

O segundo fator que contribui para a expansão de equipamentos lúdicos e a inserção de brinquedotecas universitárias baseia-se na "[...] necessidade de formação de quadros profissionais para implementar o brincar" (KISHIMOTO, 2011, p.23), desta maneira em universidades, em creches e escolas. Alicerçado à preocupação com a qualidade dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, logo, "é importante formar educadores capazes de brincar e valorizar o brincar" (FORTUNA, 2011, p.4).

O último fator, é responsável pela falta de brinquedos nas creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental, pois ainda existe o discurso de disparidade entre o brincar e à aprendizagem. Nesse sentido, a brinquedoteca universitária é um ambiente que

propicia à criança brinquedos de diferentes naturezas, os quais não são encontrados com tanta disponibilidade em seu meio escolar e familiar.

Face aos três fatores reconhecidos por Kishimoto (2011), percebe-se o brincar como fonte primordial ao desenvolvimento infantil. Por outro lado, nota-se a importância de uma formação sob o eixo do brincar, uma vez que o docente tem papel fundamental para construir no ser-criança a brincadeira como desenvolvimento intelectual, físico, cognitivo, emocional e afetivo.

Sob esta perceptiva, a brinquedoteca universitária é um ambiente de formação, com subsídios e materiais necessários à prática docente, uma maneira de valorizar os cursos de licenciatura, principalmente o de Pedagogia.

3. CAMINHO METODOLÓGICO

No que toca aos procedimentos metodológicos, fez-se opção pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. A pesquisa-ação é“um tipo de pesquisa com base empírica e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...]”(THIOLLENT 2011, p. 20).

Trata-se de um estudo realizado em parceria com quatro municípios da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco. Teve como *lócus* a Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, criada no processo de construção desta pesquisa. Os sujeitos desta investigação foram professores da Educação Infantil dos municípios parceiros.

A recolha de dados foi realizada por meio de oficinas pedagógicas, prioritariamente, caraterizadas como formações continuadas. Sobre a oficina pedagógica, “[...] pode-se afirmar que se trata de uma forma de ensinar e aprender, mediante à realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação” (VIEIRA, 2002, p.11). Nas oficinas, foram desenvolvidas três temáticas, com duração de quatro horas para cada município parceiro, totalizando 48h de formação continuada, sendo elas: O mundo do faz de conta: brincando no espelho; Conta-me uma história e brinco contigo: contando histórias e O que é? O que é? Jogando e brincando.

Para além das oficinas pedagógicas, utilizou-se outros instrumentos como a observação participante e a entrevista coletiva.

A análise dos dados nesta investigação, foi realizada por meio da análise de conteúdo, numa perspectiva analítico-descritiva. Para Bardin (1994), a análise de conteúdo é um método que enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta.

4.ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados, são constituídos por alguns recortes da análise de dados coletados nas formações continuadas e na experiência de implantação de uma Brinquedoteca Universitária, sendo considerados resultados inerentes aos objetivos da pesquisa já citados neste trabalho.

No que toca à criação da Brinquedoteca Universitária, como *lócus* de formação continuada,pode-se dizer que esta possibilitou e está possibilitando, a vivência na universidade da temática do brincar, ressaltando a importância de se continuar a realizar investigações nesse âmbito, bem como a se vivenciar o brincar no espaço acadêmico. Relata-se ainda a forte inserção social da pesquisa no espaço universitário e também na educação básica da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco. E nessa perspectiva, é possível afirmar que houve um estreitamento das relações acadêmico-pedagógicas entre professores dos municípios parceiros da referida Brinquedoteca com a Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, através da parceria firmada. A implantação deste espaço lúdico favoreceu um ambiente brincante para os estudantesda Educação Infantil, com o objetivo de possibilitar, incentivar e valorizar a brincadeira na escola e na vida da criança. Isto se relaciona ao entendimento de Friedmann (2012) sobre o brincar, quando este refere as diversas possibilidades de expressão e de compreensão social e cultural do brincar. É por meio do brincar que a criança constrói em sua formação o conhecimento popular e científico.

No que diz respeito às formações continuadas como contribuição para a prática pedagógica de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco no espaço da Brinquedoteca Universitária, *Campus* Mata Norte, sob o eixo principal do brincar, é de referir o que refere Fortuna (2011) a esse propósito quando afirma, por exemplo, que,

> [...] àquilo que os professores sabem, vivenciam e sentem em relação à ludicidade e que define seu modo de ser e seus conhecimentos no âmbito do

> brincar, com decisivas implicações tanto para a sua prática pedagógica, quanto para as práticas formativas institucionais relativas ao jogo e à educação (FORTUNA, 2011, p. 91).

Com base nessa compreensão oriunda de Fortuna e ainda considerando as análises das formações continuadas, foi possível perceber uma forte contribuiu dessas formações para a melhoria da prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, sujeitos desta investigação, o que lhes possibilitou o aperfeiçoamento da prática referente à valorização do brincar, da ação da brincadeira e de quem brinca, a criança.

Quanto à perspectiva da inovação pedagógica, no âmbito das experiências brincantes proporcionadas pelas formações continuadas aos professores da Educação Infantil, chegou-se à conclusão de que os docentes compreendem a brincadeira como uma maneira de extrapolar as regras, os padrões, seguir caminhos ao divertimento, conforme se pode constatar nos discursos das professoras investigadas quando estas relatam que o brincar é "uma necessidade humana". Logo, "por meio do brincar livre subsequente e ampliado, as crianças provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem" (MOYLES, 2002, p.33).

É, no entanto, de referir um alerta feito pelas professoras investigadas sobre a utilização do brincar na escola voltado para a didatização do conhecimento. Acreditam essas professoras em uma brincadeira que não seja didatizada, isto é, censuram uma brincadeira que reconheça a existência de práticas envolvidas apenas no conteúdo, ou objetivo didático e que não estão perspectivadas essencialmente para o brincar pelo brincar e para a brincadeira. É preciso que se preserve na brincadeira as suas características lúdicas, ou seja, que estacontinue sendo jogo (FORTUNA, 2011). O brincar é o modo privilegiado da expressão infantil, é universal, (GUTTON, 2013). Desse modo, uma brincadeira didatizada, massacra o divertimento, o prazer, logo, na ausência da brincadeira, aquela prática do brincar deixa de ser lúdica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação permitem concluir que as professoras investigadas, após as formações continuadas realizadas no âmbito da Brinquedoteca, demonstraram grande interesse por inserir nas práticas pedagógicas o brincar, pois

identificaram diferentes maneiras de brincar no percurso das formações e assumiram o brincar como uma prática de caráter essencial à prática docente da Educação Infantil.

Compreendeu-se que desde a infância o brincar é um aprendizado, quando a criança descobre o mundo que a cerca e desenvolve habilidades que propiciem o seu desenvolvimento integral. Diante das possiblidades que o brincar favorece, as crianças apreendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cenestésicos (MOYLES, 2006). Ou seja, através do brincar é possível explorar o desenvolvimento integral da criança, isto é, em nenhum momento a criança brinca e não aprende ou não reconhece algo de novo, pelo contrário, é a partir do brincar que criança se propõe a viver neste mundo.

A partir disto, conclui-se que a inovação pedagógica da prática em torno da discussão do brincar, durante as oficinas pedagógicas, favoreceu a valorização do brincar e a sua inserção na sala de aula das professoras investigadas, como atividade prazerosa que beneficia à aprendizagem para as crianças.

Ainda como conclusão, a implantação da Brinquedoteca Universitária na Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, atende ao princípio de responsabilidade social com a comunidade externa, possibilitando um espaço de formação e desenvolvimento de pesquisas e práticas valorizando o brincar para a criança e oferecendo um ambiente brincante e divertido na vida infantil, como também, para o adulto. Moyles (2002, p. 35) ressalta, “aqui está a grande força do brincar: os indivíduos, quer adultos, quer crianças, podem brincar à sua maneira, aproveitando dessa experiência toda a aprendizagem para a qual eles estão “prontos” naquele momento”. Nesse sentido, um espaço lúdico na universidade é fonte sensível à brincadeira, ao prazer, a uma interação social com o aprender.

6.REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade:** contribuições da Ludobiografia e da Hermeunética Filosófica. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil:** observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012

GUTTON, Philippe. **O brincar da criança:** um estudo sobre o desenvolvimento infantil. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIMENES, Beatriz P.; TEIXEIRA, Sirlândia R. de O. **Brinquedoteca:** manual em educação e saúde.São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tikuso M. **A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional**. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.). Brinquedoteca: uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 15-35.

LABRIMP; FEUSP; PORTÃO DE CULTURA. **Projeto brincando e aprendendo na universidade.** São Paulo: Lanbrimp/MEB, 2009.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar:** a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil.Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VIEIRA, Elaine. **Oficina de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

(RE) DEFININDO CONCEITOS DE INFÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VOZES DAS PROFESSORAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CEDEI

José Carlos de Melo
Universidade Federal do Maranhão-UFMA
E - mail: mrzeca@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Esta investigação teve como objetivo conhecer as representações individuais iniciais e finais das professoras de Educação Infantil[38] sobre os conceitos de Educação, Infância e Criança das participantes do CEDEI, entendendo que por se tratar de um curso de Pós-Graduação na modalidade de formação continuada presencial, essas representações trariam contribuições valiosas para os conceitos acima apresentados. Sabe-se que a Educação Infantil engloba os conceitos em tela e que estes vêm sofrendo diversas transformações ao longo do tempo, uma vez que na sua gênese a educação infantil está vinculada a um passado de práticas predominantemente assistencialistas e compensatórias.

A Educação Infantil brasileira se constituiu como "direito da criança" a partir da Constituição Nacional de 1988. A década de 1990 se configurou como um período de discussões acerca deste direito, tendo como marco principal, o reconhecimento da Educação Infantil, como uma modalidade de ensino e contemplada como "primeira etapa da Educação Básica" na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96). Para esse trabalho, foi realizado o recorte da categoria infância.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A concepção de infância na atualidade difere bastante de alguns séculos atrás. É válido afirmar que a visão que se tem da criança é algo que, de acordo com a história foi estabelecido, tanto que se podem observar grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no transcorrer dos períodos, haja vista que a humanidade nem

[38] As professoras participantes da pesquisa serão nominadas de PA a PJ.

sempre viu a criança como um ser em particular, e por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura. De acordo com Ariès (2006, p. 46), “o termo “infância” era usado indiscriminadamente, sendo empregado, até mesmo, para se referir aos jovens com dezoito anos ou mais de idade”. Diante do exposto, pode-se inferir que durante a sua infância, a criança acabava por assumir funções e responsabilidades da vida adulta, realizando assim o seu ingresso precoce no mundo dos adultos.

A história da infância começa no século XVII, na figura de João Amós Comênio (1592–1657), que foi o maior educador e pedagogista da época, no ano de 1657 apresentou à sociedade europeia sua obra “Didática Magna” que foi considerada como um dos mais intensos tratados educacionais. No século XVIII, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Já Friedrich Wilhelm August Fröebel (1782-1852), implantou em 1840 o seu Jardim de Infância, designado de *Kindergarten* (em alemão, *kind* significa criança e *garten* significa jardim) - espaço destinado às crianças com menos de seis anos de idade (ALMEIDA, 2002, p. 06).

Somente no início do século XVIII surgiram às primeiras indagações referentes à educação das crianças pequenas, tais questionamentos são resultado de mudanças de atitudes por parte das famílias, que passaram a considerar a criança com suas especificidades. (KISHIMOTO, 2001).

Segundo Almeida (2002), no final do século XIX e durante o século XX ocorreram na Europa e nos Estados Unidos da América mudanças expressivas no cenário educacional. As escolas laicas assinalaram o processo de ruptura do domínio da Igreja sobre a educação, reafirmando assim a supremacia da burguesia liberal, nesse momento houve um grande movimento de renovação pedagógica, o chamado “movimento das escolas novas”.

Nesse contexto, a criança emerge como sujeito de necessidades e a infância passou a ser olhada como uma preparação para o ingresso no mundo dos adultos, onde a escola torna-se um elemento importante nesse processo, em especial para as crianças que a ela poderiam ter acesso, com exceção das crianças das camadas sociais menos favorecidas (OLIVEIRA, 2010, p. 62). De acordo com Kuhlmann Junior (2001), com a ampliação do conceito de infância e de uma nova maneira de perceber a criança, desenvolveu-se preocupações referentes à educação de crianças até os 06 anos de idade como o surgimento das Creches e Pré-escolas.

Kramer (1995) destaca que historicamente a necessidade da pré-escola aparece como consequência das modificações sociais, políticas e econômicas que ocorreram na Europa, especialmente na França, a partir do século XVIII. Foram construídas as creches com caráter assistencialista. As primeiras creches tinham como objetivo afastar as crianças pobres do trabalho subserviente que os princípios do capitalismo lhes impunham, servindo de guardiãs das crianças órfãs e dos filhos de trabalhadores.

As creches e pré-escolas foram constituídas após as escolas, e seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. A criação das creches e pré-escolas deve-se à necessidade das mulheres que tinham filhos na idade entre 0 a 06 anos e que ora adentraram ao mundo do trabalho, na ocasião da Revolução Industrial, precisarem de um espaço adequado para deixar seus filhos enquanto estivessem trabalhando.

De acordo com Kuhlmann Junior (2001), existem registros que a primeira instituição de educação para crianças de 0 a 06 anos, com um caráter mais educativo, foi fundada por Oberlin em 1769, na França, mais precisamente na paróquia rural francesa de *Ban-de-la-Roche*, chamada de "escola de principiantes" ou "escola de tricotar". Nesses espaços as crianças precisariam abandonar os maus hábitos e adquirir virtudes tais como a obediência, sinceridade, bondade, ordem, e ainda conhecer as letras minúsculas, soletrar e pronunciar as palavras corretamente.

A ideia inicial de que as creches tinham caráter assistencial, ou seja, de promover cuidados, alimentar, higienizar e proteger as crianças dos perigos ganha um novo sentido durante o século XIX, nesse período, se conferiu à pré-escola uma função mais pautada à ideia de "educação" do que a de assistência. Esses processos de criação das primeiras instituições de ensino para a infância no contexto internacional tinham como finalidade cuidar das crianças pequenas, bem como um caráter assistencialista, voltadas para atender os filhos da classe proletária.

REPRESENTAÇÕES

Conforme a discussão teórica realizada neste trabalho, compreende-se que o conceito de infância varia de acordo com a época e o contexto histórico de uma sociedade,

assim sendo, faz-se necessário compreender as representações das professoras ludovicenses iniciais e finais sobre a categoria infância.

Neste tópico, será apresentado o conceito de representações que foi adotado para este trabalho, destacando-se que não se trata da teoria das representações sociais, mas sim, das representações individuais.

Ferreira (1986) define representação como "*representatione*": "Reprodução daquilo que se pensa, conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento". Já Millet e Moural (1995), define-o como "aquilo que é presente, o espírito, a presença em nós, de um objeto pensado operação pelo qual o espírito se representa qualquer coisa, em termos de filosofia idealista, a faculdade de pensar, ou o conjunto do conteúdo pensado". Gilay (1980) define uma representação como sendo considerada às vezes, como processos e produto de uma construção onde o sujeito e objeto são presente, sem separação entre o universo exterior e o universo interior. Nas palavras de AZEVEDO (1997, p. 30):

> A representação é a condição para a operação, porque é a capacidade de representar que possibilita a tomada de consciência de organização do mundo, na medida em que ela torna possíveis os quadros que englobam simultaneamente os fatos passados, presente e os futuros.

As autoras GARNIER e SAUVÉ (1999, p.45), apontam a seguinte definição para o conceito de representação:

> *Uma representação é um fenômeno mental que corresponde a um conjunto mais ou menos consistente, organizado e coerente de elementos cognitivos afetivos e do domínio dos valores constituído por um objeto em particular compreendido por um sujeito, isso pode ser para uma criança, sua mãe, seu gato ou a escuridão ou ainda para uma pessoa, o bairro onde ele mora a natureza ou a democracia por exemplo. Encontramos nos elementos conceituais, as atitudes, os valores, as imagens mentais as conotações as associações, entre outros. É um universo simbólico, culturalmente determinado, ou forjam as teorias espontâneas, as opiniões, os prejuízos as decisões da ação, etc*[39].

Conforme o exposto acima, informamos que foram adotadas as definições de representação apresentado por Azevedo (1997), Garnier e Sauvé (1999), entendendo que essa definição é mais precisa e mais fácil de operacionalizar dentro dos instrumentos de

[39] Tradução livre

investigação. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se dois questionários, aplicados durante as aulas da disciplina[40], eles foram aplicados em dois momentos: no inicio e no término da disciplina, perfazendo um total de 43 professoras respondentes na fase inicial e 33 professoras respondentes na fase final.

A diferença de 10 professoras que não responderam ao final deu-se devido à desistência da disciplina ou pela não entrega do questionário, pois não era uma atividade avaliativa da disciplina e também não era obrigatório. Portanto, para efeito comparativo da primeira resposta com a segunda resposta, foram descartadas as 10 questionários das professoras que responderam somente o questionário no início da disciplina.

RESULTADOS E/OU DISCUSSÕES: com a palavra as professoras do CEDEI

Em seguida, apresentam-se as representações das professoras de Educação Infantil, extraída dos questionários respondidos no primeiro dia da disciplina e (re) elaborado posteriormente, após o decorrer da mesma. Tendo em vista que no transcorrer da disciplina, foram trabalhados diversos textos[41], documentos oficiais[42] e filmes[43], que retratavam a temática em destaque: a infância.

Quadro 01 – Representações das Professoras referente à definição da Infância

COMO VOCÊ DEFINE A CATEGORIA INFÂNCIA?		
Representação Inicial	**Representação Final**	
"A infância de uma criança começa desde os primeiros dias de vida até a fase da juventude, é na infância que a criança aprende e precisa de amor, respeito, cuidado escola e família."	*"A Infância é a fase da vivencia e percepção do mundo a partir do olhar, tocar saborear, sentir agir, onde é necessário manter a ingenuidade de ser criança, simplicidade e a inocência da vida".*	PA

[40] Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais

[41] A educação infantil na História e a História na educação infantil–Ordália Alves de Almeida/Infância, história e educação–Moysés Kuhlmann Jr./A criança e seu espaço na sociedade conemporênea – Gicéli Maria Ianisnki/Políticas de Regulação, pesquisa e pedagogia na Educação infantil, primeira etapa da educação básica- Ana Lúcia Goulart de Faria/Meninas e Meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder– Claudia Vianna e Daniela Finco/Afetividade Desenvolvimento infantil relação Professor-aluno à luz da teoria Waloniana– Cicera Altenizia Duarte de Castro./O que pensam as crianças acerca do que deve fazer uma boa professora de Educação infantil– Kátia Cristina Fernandes Farias e Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

[42] Documentos oficiais do Ministério da Educação (RECNEI/DECNEI) entre outros.

[43] Nenhum a menos (Filmado na China), O jarro (Filmado no Iran), Ser e Ter (Filmado na França)

"A Infância primeira fase da criança, onde ela começa o seu despertar para a vida e exige cuidados especiais dos adultos necessitando de acompanhamento e orientação nesta fase da vida. Mas por outro lado, a infância é a fase mais bacana, onde não temos preocupação da vida adulta."	*"A Infância não é uma lugar de passagem para outros estágios, e sim com valor próprio. É preciso considerar a infância como condição de criança. Dessa forma experiências vividas por ela em diferentes momentos serão mais do que representação dos adultos. A Infância não é um mundo imaginário da criança, na verdade é a interação da criança com o mundo real, pois é a partir daí que as crianças se desenvolvem, participam do processo social cultural e histórico, apropriando-se de valores e comportamentos próprios do seu tempo e lugar, e as relações sociais serão parte integrante de suas vidas de seu desenvolvimento. Dessa forma, a existência histórica e social é o que impulsiona o crescimento e desenvolvimento da criança, e sua infância é também o referencial ao longo de sua vida. Isto implica considerar a criança como sujeito de direitos, um sujeito em pleno processo de formação".*	PB
"Etapa de vivências e construção a qual a criança passa."	*"É o período da fase humana que privilegia a vivência e as percepções dentro de um contexto social a partir dos sentidos. Nessa fase da vida deve conter muitas atividades que valorizam o brincar, correr, pular, gritar e etc, pois a criança está em constante desenvolvimento".*	PC
"Infância e o desenvolvimento do individuo que vai do nascimento à adolescência. A infância é a fase da vivencia e percepção do mundo a partir do olhar, tocar, saborear sentir e agir".	*"Infância é o meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convivem, através das brincadeiras e do jogo que são oferecidos para o desenvolvimento mental emocional."*	PD
"Período em que o individuo começa a se perceber, olhar o mundo em sua volta a construir conceitos e exigir que suas necessidades sejam atendidas imediatamente É na infância que conceitos e valores são apreendidos os quais moldarão o caráter do individuo".	*"Cada criança é singular. A Infância ao ser pensada como momentos ou vivencias na vida de uma criança deve ser vista de forma única. Pois uma criança menos favorecida economicamente, que precisa trabalhar para ajudar sua família terá menos tempo para brincar e estudar, entretanto, não cabe aos estudiosos da infância. Decidirem se esta criança vive ou não sua infância. O mesmo se dá com a criança de classe social mais elevada que apesar de ter um bom padrão de vida, escola boa, melhores brinquedos ou ainda rotina carregada de afazeres educativos, ainda assim, não podem ter sua infância considerada boa ou não, porque independe de que os adultos decidem ou não como infância. Desse modo a infância deve ser tratada como algo Inerente à vida de qualquer criança, independente de classe, cultura ou estudos que apontem ou decidam que, quando, e como se vive ou deve ser vivida a infância. Acredito que cabe aos pais responsáveis colaborar para que a infância seja vivida da melhor maneira possível, observando as necessidades de cada criança."*	PE

"A Infância é a fase onde a criança está em desenvolvimento, precisa de cuidado, afeto, pois o crescimento físico, psicológico, intelectual depende do meio onde ela está inserida e a família é de grande importância nesta fase da vida da criança."	*É uma etapa da vida que a criança reflete gradativamente, tomam consciência do mundo de diferentes maneiras em cada etapa do seu desenvolvimento. A medida que crescem, se deparam com fenômenos, fatos e objetos do mundo;perguntam, organizam explicações e arriscam respostas;ocorrem mudanças no seu modo de conceber a natureza e a cultura"*	PF
"Infância é a primeira fase da vida onde ocorrem mudanças significativas constantes no processo físico, psicológico e intelectual e que devem ser vivenciadas e respeitadas".	*"A infância é o período que vai do nascimento até a idade de doze anos, então diríamos que é a fase de crescimento. Para cada momento da infância existem cuidados específicos da família, da escola, da sociedade. Nesse período, a criança tem direito à saúde, educação, alimentação e lazer para se desenvolver plenamente como seres históricos. Essa responsabilidade em proteger e fazer com seus direitos sejam garantidos é da família do poder público",*	PG
"É a primeira etapa da vida, etapa de muitas descobertas, muitas experiências onde o lúdico, a brincadeira, o faz-de-conta é o centro e estimulador da criança".	*"São as experiências vividas pela criança em diversas situações e lugares do se contexto social cultural e geográfico"*	PH
"A Infância é a parte fundamental na fase do ser criança. É nessa etapa que a imaginário cria várias possibilidades para aprendizagem, aqui a criança experimenta sem medo e anseia por novos caminhos partindo sem de suas vivências cotidianas".	*"A infância didaticamente compreende um período da vida. Nela, a criança deve experimentar a descoberta do mundo. Descobrir o mundo significa compreender a sociedade que se quer no futuro. A infância precisa de ser vivenciada com amor, companheirismo, confiança, e com muita diversa".*	PI
"A infância é uma fase maravilhosa em que a criança precisa de muita atenção, de muitos cuidados. Os adultos precisam reconhecer a importância dessa fase, valorizando-a através de ações voltadas para o seu bem estar físico e emocional".	*Infância é uma etapa única na vida de toda criança. Precisa ser vivenciada principalmente em situações que valorizem as atividades lúdicas, a música e a afetividade.*	PJ

Fonte: Dados do pesquisador (2015)

CONSIDERANDO OS DADOS

Diante do exposto, pode-se afirmar que com exceção da professora B, as demais professoras não apresentaram mudanças bastante significativas no que tange as representações iniciais e finais, mas houve sim uma pequena mudança de representação da infância pelas professoras pesquisadas, tal constatação se dá inicialmente pelas respostas iniciais dadas pelas pesquisadas, que na sua totalidade foram sucintas ao

responder a questão e trazendo o aspecto do **cuidado**[44] nas suas respostas. (*professoras A, B, D, F J*). A questão da representação do cuidar ainda está muito presente nas falas das professoras da Educação Infantil, pois foi o paradigma que predominou por muito tempo. Mas o que se observa na literatura da área é que nem sempre as instituições de Educação Infantil foram assim, durante muito tempo, estas, incluindo as brasileiras, organizavam seu espaço e sua rotina diária em função de ideias de assistência, de custódia e de higiene da criança.

Pelas análises construídas, percebe-se que o problema da separação cuidar-educar nas educadoras da Educação Infantil de nosso país, configura-se muito mais como uma questão de valorização social de seus profissionais, mas que não descarta o importante papel da formação enquanto campo de construção da sua profissionalização e da responsabilidade dos formadores enquanto mediadores, por excelência, nesta construção.

Percebeu-se também que na sua totalidade, as professoras entrevistadas apresentaram uma nova representação de infância mais elaborada, trazendo elementos das discussões realizadas no decorrer da disciplina, além de documentos oficiais trabalhados, indicação de leituras sugeridas, de filmes exibidos no transcorrer da mesma e realização de atividades práticas.

Percebe-se o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, que consequentemente irá remeter à infância e que essa infância necessita de um reconhecimento histórico e social do meio em que ela está inserida e isso levará a ocorrer mudanças no seu modo de conceber a natureza e a cultura, percebemos também a inclusão da instituição **família**, "**escola**" [45] e também aparece nessa nova representação os termos: **lúdico**, **música**, **brincadeiras**, **jogos**.

---

[44]*O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, são necessários que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).*

[45] Respeitando as respostas transcrevemos a palavras escolas, porém entendemos que na Educação infantil deve ser considerados espaços.

A vida na Instituição infantil deve funcionar com base na tríade pais-educadores-crianças. Como é sabido, o bom relacionamento entre esses três protagonistas é fundamental durante o processo de inserção da criança na vida escolar, além de representar a ação conjunta rumo à consolidação de uma pedagogia voltada para a infância.

Cabe aqui separar o que é dever dos pais e o que é dever do educador que pode significar a perda de certos momentos de formação e aperfeiçoamento do indivíduo que, em alguns casos, poderão jamais ser vivenciados novamente e acarretar danos em sua vida para sempre. Já em relação à representação de brinquedos, brincar e brincadeiras, que apareceram na representação final das professoras pesquisadas, apontamos o que nos assevera Kishimoto (2010)[46] O brincar é a atividade principal do dia a dia de uma criança seja em casa ou na instituição de Educação Infantil

Essa atividade é importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar.

Porém é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. Já em relação ao Lúdico ou a ludicidade, cabe-nos analisar que os jogos, brinquedos e brincadeiras são inerentes ao universo infantil da criança, assim, para que o lúdico contribua na construção do conhecimento faz-se necessário que o educador direcione toda a atividade e estabeleça os objetivos fazendo com que a brincadeira tenha um caráter pedagógico e não uma mera brincadeira, promovendo, assim, interação social e o desenvolvimento de habilidades intelectivas.

---

[46] Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil (Tizuko Morchida Kishimoto – FE-USP) Documento consulta pública, disponível no portal do MEC – endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 acessado em Março de 2016.

À *GUISA* DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o propósito do trabalho foi alcançado tendo em vista que um dos objetivos era conhecer as representações iniciais e finais das professoras relacionadas à categoria infância, objeto de estudo desta produção. Houve uma mudança significativa das representações inicias para as representações finais, entendemos também que no decorrer da disciplina que propiciou novas descobertas do universo infantil, através das discussões com outras docentes e especialistas e convidados, suscitaram essa mudança que inicialmente era restrita e ainda com características, de assistência, cuidado entre outros.

Essas novas representações foram sendo (re) elaboradas durante o desenvolver da disciplina. Isso corrobora com o pensamento de Azevedo (1997) que diz que a representação é a condição para a operação, porque é a capacidade de representar que possibilita a tomada de consciência de organização do mundo, na medida em que ela torna possíveis os quadros que englobam simultaneamente os fatos passados, presente e os futuros, pois foi o que ocorreu durante o decorrer da disciplina em relação à categoria infância.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante de crianças pequenas. Acreditamos, portanto, que se os formadores de profissionais de Educação Infantil dedicarem-se a (re) construção da concepção de infância, isso, automaticamente vão provocar mudanças na concepção de Educação Infantil.

Se estes também se preocuparem com a questão da desarticulação teoria-prática, estarão desenvolvendo uma formação mais adequada na qual, pressupomos, não estará sendo enfatizada a separação cuidar-educar. No entanto, isso ainda não é suficiente. É preciso que haja um movimento maior, de âmbito social e político de reconhecimento destes profissionais da Educação Infantil.

Por fim, destaca-se que o educador deve trabalhar com todos os aspectos que fazem parte da criança (cognitivos, afetivos, motores, etc.), uma vez que elas não se constituem como máquinas sem sentimentos. Espera-se que esse trabalho possa trazer

mais inquietações a respeito da temática infância e que seja levado aos educadores da Educação Infantil, para discussões e reconstruções de novas representações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves de. **A educação Infantil na História, a história na educação infantil**. Palestra proferida no 14º. Congresso Brasileiro de Educação Infantil-OMEP/BR/MS 2002.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

AZEVEDO, G. C. **Análise das representações socais sobre meio ambiente de professores de 1ª a 4ª séries do 1º Grau de Manaus**. Monografia do curso de Especialização, Manaus, Universidade do Amazonas. 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____Referencial Curricular Para a Educação Infantil. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, A. B. H. ***Novo Dicionário da Língua Portuguesa***. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1986.

GARNIER, C. e L. SAUVÈ. **Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement conditions pour un design de recherche.** ***Éducation relative à l'environnement regards, recherches et réflexions***, vol. 1, p. 65-77. 1999. Montreal – Canadá.

GILLY, M. **Maître-élève: rôles institutionnels et représentations**. Paris: Presses universitaires de France. 1980.

KISHIMOTO, T. M. **A LDB e as instituições de educação infantil desafios e perspectivas**. Revista paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

KRAMER. S.. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. Ed. São Paulo:Cortez, 1995.

KUHLMANN JR. M O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX e início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

MILET, L. e I. MOURAL. *Petite encyclopédie philosophique,* 2e édition. Paris: Éditions Universitaires et éditions Mame, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil**: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

A RELAÇÃO ENTRE AS PROFESSORAS E A AUXILIAR: O CUIDADO E EDUCAÇÃO DAS(OS) BEBÊS EM CONTEXTO COLETIVO

Laís Caroline A. Bitencourt e Profª. Drª. Isabel de O. e Silva
Faculdade de Educação – FAE/UFMG
E-mails: laiscarolineabit@gmail.com / isabel.os@uol.com.br

RESUMO

Esta pesquisa, em andamento, tem por objetivo compreender como acontece a relação entre as Professoras e a Auxiliar de Educação Infantil, que atuam com o cuidado e educação de bebês que frequentam instituição pública municipal de Belo Horizonte, em jornada integral.Como categoria analítica, o cuidado foi escolhido para ser tematizado, por três motivos: a) ele está no cerne da definição da Educação Infantil; b) com as(os) bebês, o cuidado tem uma centralidade ainda maior; e c) sendo o objeto geral da pesquisa, compreender as experiências sociais de professoras e de auxiliares, o cuidado se impõe como foco. O método de construção de dados utilizadofoi*a observação participante.*Como instrumento de registro dos elementos observados, estamos utilizando o *diário de campo.*Os resultados permitem identificar elementos da relação entre as Professoras para a Educação Infantil e a Auxiliar de Apoio à Educação Infantil que influenciam a compreensão sobre a indissociabilidade entre as práticas diárias de cuidado e educação destinados aos bebês e crianças pequenas.

PALAVRAS-CHAVE: Professor para a Educação Infantil; Auxiliar de Apoio à Educação Infantil;Cuidado e Educação de bebês.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta análises parciais de uma pesquisa de doutorado, em andamento. O objetivo é compreender como acontece a relação entre as professoras e a Auxiliar de Educação Infantil durante a experiência de cuidado e educação de bebês[47] em jornada de tempo integral, em uma instituição pública de Belo Horizonte.

A pesquisa justifica-se, dentre outros motivos, pela expansão, no contexto brasileiro, do atendimento de bebês e crianças até 3 anos em Creches. De 1988, marco do

[47] Para este projeto estamos considerando, assim como Maria Carmem Barbosa, bebê a criança até 18 meses de vida (BARBOSA, 2010).

direito a uma educação pública para as crianças menores de 6 anos no Brasil (BRASIL, 1988), até os dias atuais, um esforço tem se efetivado no sentido da busca pela implementação dos direitos das crianças brasileiras à creche e à pré-escola.

Em Belo Horizonte, a oferta de Educação Infantil, em rede própria, pelo município, teve o início de seu processo de expansão em 2003, com a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs. É instituído o cargo de "Educador Infantil", que em 2012 é transformado em "Professor para a Educação Infantil". Esses profissionais, de acordo com a LDB (1996), são docentes com formação em nível superior e admitida como formação mínima a de nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte institui o cargode "Auxiliar de Apoio à Educação Infantil", com exigência de formação em Nível Médio completo, idade mínima de 21 anos, regime de trabalho de acordo com as normas da CLT, com 44 horas de jornada semanal e contratação por meio das Caixas Escolares (GERÊNCIA..., 2015). O Ofício 277/2015 orienta: "**em hipótese alguma, este profissional terá autonomia para responder pela turma ou assumir sua responsabilidade**" (GERÊNCIA..., 2015, negrito do documento). As atribuições do Auxiliar são:

> - Auxiliar o professor, **a partir de sua orientação,** em atividades educativas, nas turmas de 0 a 2 anos, de jornada integral: rodinha, parquinho, saída da instituição, distribuição de materiais, organização dos pertences das crianças, organização dos espaços para serem utilizados e outras atividades corriqueiras sob a coordenação do professor.
>
> - Auxiliar e/ou realizar atividades de vida diária, **a partir da orientação do professor,** nas turmas de jornada integral, de 0 a 2 anos de idade – alimentação, banho, repouso, acompanhar crianças ao banheiro, trocas. (GERÊNCIA..., 2015, negrito do documento).

Neste contexto de mudanças recentes, as infâncias e, especialmente a primeiríssima infância, no caso das(os) bebês, que eram fase da vida e sujeitos restritos quase exclusivamente ao contexto doméstico, hoje conta, também, com o contexto educacional institucionalizado. Nessa direção, buscando ampliar a compreensão da constituição dos aspectos educacionais e, principalmente, das experiências que marcam a vida das crianças educadas em contexto coletivo, formulamos as seguintes questões: *Como acontece a relação entre a Professora para a Educação Infantil e a Auxiliar de*

Apoio à Educação Infantil?Como essa relação se repercute nas ações de cuidado e educação das(os) bebês e crianças pequenas na Instituição de Educação Infantil?

METODOLOGIA

Esta investigação é de abordagem qualitativa com base empírica. Essa abordagem se justifica tanto pela natureza do objeto de estudo, quanto pelo quadro teórico que orienta a construção de dados.O trabalho de campo está sendo realizado em uma UMEI, em Belo Horizonte, contando, até ao momento, com 10 sujeitos de pesquisa, sendo 09 Professoras para a Educação Infantil e 01 Auxiliar de Apoio à Educação Infantil, assim distribuídos: a) 3 professoras no turno da manhã; b) 3 no turno da tarde; c) 3 no turno intermediário; e d) 1 auxiliar que trabalha nos dois turnos. As observações realizadas nesse campo voltaram-se para as interações entre as adultas e entre elas e as(os) 12 bebês, cujas idades,no momento, variam entre 08 e 13 meses de vida. Os dados aqui discutidos foram obtidos por meio da *observação participante.*Como instrumentos de registro dos elementos observados,estamos utilizando o *diário de campo.*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os meses de março, abril e maio, permanecemos 36 dias em campo, computando 61% dos dias letivos desse período, com um total de 233horas e 5minutos de observação. Dos apontamentos realizados durante esse período, registramos 540 diálogos e compartilhamento de ações entre as adultas, que estamos chamando neste artigo de interações. Durante a rotina diária, as professoras dos turnos matutino e vespertino interagem entre si e com as(os) bebês por 3h. As interações com as professoras do turno intermediário ocorrem em 1:30h e a auxiliar interage com as professoras e com as(os) bebês durante 8horas. Apresentamos, a seguir, a análise das observações e registros das interações durante a rotina diária de atividades no berçário que influenciam diretamente nas práticas de cuidar e educar bebês de forma indissociada.

Das 540 interações registradas 232, ou seja, 43% delas, foram entre as Professoras e a Auxiliar. Classificamos as interações de acordo com seu conteúdo e intencionalidades. Essa classificação está representada no Quadro 01 a seguir:

QUADRO 01: RELAÇÕES ENTRE AS PROFESSORAS E A AUXILIAR

RELAÇÕES ENTRE AS PROFESSORAS E A AUXILIAR	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Interações que culminam em informações fornecidas pela auxiliar às professoras sobre as(os) bebês e sobre as atividades diárias.	115
Interações que culminam em influência da auxiliar em atividades planejadas e/ou realizadas pelas professoras.	54
Interações que expressam expectativas das professoras e da auxiliar com relação às atividades diárias com as(os) bebês e com relação ao desenvolvimento das(os) bebês.	27
Interações que culminam em solicitação por parte das professoras para que a auxiliar realize atividades de cuidado e educação.	26
Interações que expressam cuidado entre as adultas, bem como informações diversas: contexto político do país; vida pessoal; adoecimentos; uniformes; educação dos filhos; outros trabalhos; etc.	10
TOTAL	**232**

Fonte: dados da pesquisa (2017)

As atividades diárias realizadas pela Auxiliar identificadas até o momento são: troca de fralda; alimentação; banho; interação com bebês, famílias, professoras, coordenação,vice direção e outras profissionais da instituição; acalento; sono; organização de ambiente; auxílio nas atividades propostas; e registro das atividades nas agendas individuais das(os) bebês. As professoras realizam, além das atividades acima listadas, preenchimento de planilhas, relatórios, planejamentos, organização de projetos, anamneses, reunião com os responsáveis pelas crianças, portfólios e registros no caderno de comunicação entre os turnos.

Dentre outros aspectos, o Quadro 01 mostra que a maior incidência de interações entre as adultas é em relação a informações sobre as(os) bebês e/ou sobre a rotina, fornecidas pela Auxiliar que ajuda as Professoras na realização das atividades de cuidar e educar, como se pode ver no trecho do diário de campo reproduzido a seguir:

> Numa atividade de alimentação a Professora, colocando a comida no prato para oferecer ao bebê, pergunta à Auxiliar: **"*a clara você faz o que*?**", a Auxiliar responde que os bebês não tem gostado muito do ovo e que ela deixa separado e vai oferecendo aos pouquinhos(notas de campo, 2017). Em uma atividade de sono, a Professora, embalando a bebê nos braços, pergunta à Auxiliar: ***"o que você acha de colocar ela no berço?".***A Auxiliar responde:***"tenta. Toda vez ela acorda"***(notas de campo, 2017).

Outro exemplo acontece em um momento de intervenção da professora com um bebê:

> O bebê ainda não senta sozinho. A professora o colocou de bruço e incentivava o bebê a se movimentar, oferecendo a ele um objeto: ***"toma, vem pegar aqui"***. Ela colocou um brinquedo um pouco afastado do bebê e tentava fazê-lo sair do lugar sozinho. Ele tentou uma vez e não conseguiu. Chorou. A professora falou com ele:***"a gente não desiste fácil das coisas assim não. Vem pegar"***. O bebê chorava. A professora o pegou no colo e comentou em voz alta que tenta

> colocar ele de bruço, mas ela acha que essa posição incomoda ele e que o bebê não se sente seguro para ficar de bruço. A auxiliar verbaliza:***"no outro turno a gente coloca"***(notas de campo, 2017).

A Auxiliar ainda transmite informações sobre os cuidados com as(os) bebês realizados nos turnos em que as professoras não estavam presentes, como no relato acima e no exemplo a seguir:

> A Professora verificou nas agendas quem precisava de troca de fralda e verbalizou em voz alta: ***"todo mundo tem que trocar fralda. Todo mundo viu"***. A Auxiliar fala para ela que a troca de um determinado bebê já tinha sido realizada por outra professora e que o procedimento pode não ter sido anotado por esquecimento da Professora (notas de campo, 2017).

O segundo ponto de destaque que observamos no Quadro 01 é a influência da Auxiliar nas atividades planejadas e/ou realizadas pelas professoras. As professoras tanto demandam ajuda no cumprimento da rotina, quanto permitem que a Auxiliar influencie nas decisões que são tomadas por elas. Uma intenção de intervenção da Professora com um bebê, por exemplo, pode não se concretizar por sugestão da Auxiliar, como podemos verificar no trecho extraído do diário de campo:

> A Professora comentou em voz alta**: "*a mãe dele pediu para colocarmos ele de bruço*".** A Auxiliar interferiu: **"*ele comeu agora. Deixa dar um tempo*"**(notas de campo, 2017).

A Auxiliar pode interferir em algumas atividades planejadas e/ou realizadas pelas professoras, ajudando-as no cumprimento da rotina:

> A Professora oferecendo água a um bebê, perguntou a outro bebê, que estava mais distante dela: ***"quer água também?"***. A Auxiliar, que estava sentada no tapete, levanta em silêncio e entrega a mamadeira com água ao bebê (notas de campo, 2017).

As professoras fazem uma lista de prioridade para a realização das trocas das fraldas. Segundo elas, a prioridade é do bebê que está com a fralda de cocô, em segundo lugar o bebê que tem mais tempo sem troca. Elas decidem de acordo com o seu julgamento as necessidades de cada um. Elas procuram realizar as trocas de fralda em intervalos de, no máximo, 2 horas. No exemplo a seguir, a Auxiliar modificou a rotina, tomando a liberdade de alterar a prioridade das trocas, como podemos verificar no trecho:

> Um bebê acordou. Estava há muito tempo sem realizar a troca da fralda porque dormia. A auxiliar ofereceu suco para ele e falou com a professora: ***"deixa a professora voltar do fraldário com o outro bebê que eu vou levar este. Ele tem mais urgência não é?"***A professora confirmou (notas de campo, 2017).

Podemos perceber, ainda, que a Auxiliar possui informações que as professoras demoram um pouco mais para adquirir pela limitação temporal de convivência com as crianças e construção de vínculos afetivos.

> Durante o processo de inserção de uma bebê, as professoras comentavam sobre o seu comportamento. Uma Professora falou com a Auxiliar: ***"ela fica com você, mas é bom. Agora ela tem alguma referência. Daqui a pouco ela vai gostar de outras pessoas. Isso é bom. É porque você fica o dia todo"***.
> Em outro momento, num horário destinado ao sono, a Professora olha o horário que a bebê dormiu na agenda e comenta:***"não sei se ela vai dormir"***.A Auxiliar responde:***"essa daqui? Só basta colocar ela no carrinho que ela já está dormindo. Dorme por nada"***(notas de campo, 2017).

No levantamento bibliográfico realizado para a construção destapesquisa, identificamos que a maior parte das teses e dissertações sobre o cuidado e educação de bebês e crianças bem pequenininhas está relacionada a concepções e implicações pertinentes às práticas das adultas com as crianças.

A observação do cotidiano do trabalho dessas Professoras e da Auxiliar de Apoio à Educação Infantil permitiu identificar que esta última exerce um papel fundamental na integração das ações entre os turnos. O fato de a Auxiliar permanecer com o mesmo grupo de crianças durante toda a jornada permite-lhe maior conhecimento de suas características, necessidades e preferências, o que é comunicado às Professoras. Embora essa ação não esteja prevista entre as atribuições de seu cargo, observa-se que essa prática parece ter-se tornado possível diante da abertura das professoras em ouvir e, até mesmo, demandar informações e opiniões da Auxiliar.

Outro elemento que se destaca de forma intimamente relacionada ao discutido acima, refere-se ao vínculo que a Auxiliar constrói com as crianças. Embora esse aspecto esteja ausente das atribuições do cargo, como descrevemos na introdução deste trabalho, observa-se que essa profissional de fato se constitui em referência para as crianças, o queé reconhecido pelas professoras, como vimos no depoimento em que a professora expressa essa percepçãosobre o seu comportamento:

> Uma Professora falou com a Auxiliar: ***"ela fica com você, mas é bom. Agora ela tem alguma referência. Daqui a pouco ela vai gostar de outras pessoas. Isso é bom. É porque você fica o dia todo"***(notas de campo, 2017)**.**

Parece-nos fundamental dedicar atenção às formas como as relações ocorrem no ambiente da instituição de Educação Infantil, pois se nos ativermos apenas às normas, como é o caso da descrição de atribuição da função de Auxiliar (GERÊNCIA..., 2015), pouco poderemos compreender e, consequentemente, contribuir para uma organização do trabalho que favoreça o bem-estar das crianças pequenas em jornada integral. Na

normatização, a cisão entre cuidado e educação (HADDAD, 1997; COUTINHO, 2002; NAZARIO, 2002; VITTA, 2004; GUIMARÃES, 2008; NASCIMENTO, 2009) está presente e, em alguma medida, se reproduz na prática. Além disso, destacamos que as condições concretas em que as relações ocorrem definem as formas como o cuidado e educação das crianças acontecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações estabelecidas entre as Professoras e a Auxiliar influenciam diretamente nas atividades da rotina com as(os) bebês. No caso da Auxiliar, o contrato de trabalho precário (via Caixa Escolar e não por concurso público) e a ausência de formação específica para o trabalho de cuidar e educar bebês limitam sua autonomia nas decisões sobre as atividades. Contudo, observa-se que a Auxiliar possui informações que as professoras não são capazes de adquirir pela limitação temporal de convivência com as crianças e criação de vínculos afetivos.

Nas situações concretas observadas, há contradição quanto a criação de uma função voltada apenas para o cuidado, quando as normas e concepções da área definem a indissociabilidade entre cuidar e educar. Observamos ainda que a atuação da Auxiliar vai além das funções determinadas para o exercício do seu trabalho sem que isso esteja explícito, o que impede que seja objeto da reflexão, condição necessária para a qualidade do trabalho com as(os) bebês.

Durante todo o dia de trabalho a Auxiliar participa dos diálogos, planejamentos e das ações que são realizadas durante toda a rotina. Mesmo que não verbalize e nem opine nas discussões, ela adquire informações importantes sobre o desenvolvimento das(os) bebês, bem como sobre o trabalho pedagógico

Diante desse contexto, concluímos que a relação entre as professoras e a auxiliar acontece durante a rotina diária, de diferentes formas, a partir das necessidades da turma, bem como dos planejamentos realizados pelas professoras. Percebemos ainda que a Auxiliar é a única adulta que passa mais tempo com as crianças, tendo uma visão geral do que acontece durante a experiência de cuidar e educar bebês em contexto coletivo. É a única adulta que não possui conhecimentos pedagógicos e nem formação específica para o trabalho. É, também, a única adulta na turma que não participa da construção dos planejamentos, tendo seu trabalho subordinado às Professoras. No entanto, comovimos, isto não impede que sua atuação ultrapasse o que está formalmente definido para a função

de auxiliar. Isto demanda maior conhecimento das condições gerais de exercício da docência na Educação Infantil de modo a aquilatar os sentidos e repercussões das opções feitas pelas políticas públicas no que se refere aos profissionais para atuarem com as crianças pequenas nas Instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Anais do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

BELO HORIZONTE. Gerência de Coordenação da Educação Infantil. Ofício nº 277/2015.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

COUTINHO, Ângela M. S. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. [Dissertação] Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2002.

GUIMARÃES, Daniela de O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade, cuidado. [Doutorado] Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HADDAD, Lenira. **A ecologia da Educação Infantil:** construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. [Doutorado] Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

NASCIMENTO, Sandra J. do. **Cuidar e educar:** concepções de professoras de um centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. [Mestrado] Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NAZARIO, Roseli. **A "boa creche" do ponto de vista das professoras da Educação infantil.** [Mestrado] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

VITTA, Fabiana C. F. de. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses.** [Doutorado] Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

NARRATIVAS DE EDUCADORES DE CRECHE SOBRE AS LINGUAGENS INFANTIS

Laíse Soares Lima
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão
laisesoareslima@hotmail.com

Resumo

A partir da perspectiva que as crianças possuem habilidades sociocomunicativas desde o nascimento, inferindo através de suas linguagens no contexto ao qual estão inseridas, este trabalho é um recorte de uma pesquisa concluída, que buscou compreender as concepções de linguagens da infância a partir das narrativas que permeiam os discursos e as práticas de educadores de duas creches do município de Nossa Senhora do Socorro – SE. Utilizamos como aporte metodológico a pesquisa-ação-colaborativa-crítica, tendo como instrumentos questionários e Rodas de Conversas. Com o apoio do diário de campo e das gravações de áudio e vídeo, as narrativas dos educadores foram transcritas e sistematizadas em três categorias analisadas. Para aprofundamento teóriconos apoiamos em pesquisadores da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; BELONI, 2009; SARMENTO, 2008), e em autores que têm se debruçado sobre o estudo das linguagens das crianças (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 2012; GOBBI, 2010). Os resultados evidenciam que as linguagens estão presentes no espaço das creches, entendidas como as capacidades das crianças de se expressarem por meio de diferentes recursos, comunicando seus desejos e necessidades. Dados que revelaram a imagem da criança participativa e linguageira, e a importância dos educadores terem a escuta às diferentes manifestações infantis, como principal recurso do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Crianças. Educação infantil. Educadores. Linguagens.

CRIANÇAS ATUANTES E LINGUAGEIRAS

Discorrer acerca das linguagens de meninos e meninas no espaço escolar, nos leva a indagar quem são essas crianças que desde a mais tenra idade ganham o direito a educação em espaços formais e não formais. Entre imaginações e descobertas, as crianças brasileiras entre 0 a 5 anos de idade quebram o paradigma da passividade e neutralidade, apresentando suas capacidades de inferir no contexto inseridas, através de seus múltiplos recursos sociocomunicativos desenvolvidos pelas interações e brincadeiras.

Logo, possuidoras de histórias diversas, inseridas em culturas com valores, princípios e condições distintas, as crianças como sujeitos ativos e socialmente competentes, vem conquistando no cenário social e legal uma nova visibilidade que deve ser reconhecida pelos profissionais das instituições de educação infantil. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009, p.12), apresentam que as crianças são:

> 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Uma perspectiva que apresenta a necessidade de práticas pedagógicas conscientes e objetivas que permitam o desenvolvimento integral das crianças, percebendo a infância como categoria social, intensificadas através dos elementos culturais, políticos e econômicos, que deve dar liberdade e espaço para que as crianças vivenciem experiências diversas.

Nesta vertente, a Sociologia da Infância se torna nossa base de pesquisas e reflexões, por acentuar as crianças como competentes, como protagonistas desde o nascimento, capazes de ações e (re)significações de práticas, através de suas relações em meio social. Possíveis de levantar hipóteses e estabelecer relações comunicativas, as crianças constroem saberes e fazem leituras do mundo que as emerge, influenciando ativamente na organização do espaço. Deste modo, são atores sociais competentes e críticos, com inúmeras habilidades representadas por suas linguagens (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008; BELLONI, 2009, CRUZ, 2008).

Buscamos, portanto, compreender a criança por suas especificidades e conhecimentos, desde bebês, capaz de indagar, dialogar e narrar suas impressões e desejos, mantendo uma relação que expressa sua potencialidade linguageira e expressiva.Dispondo nas brincadeiras, imaginações e interações com adultos e demais crianças possibilidades de se desenvolver:

> A criança situada no tempo e no espaço, contextualizada e variante conforme sua classe, gênero e demais condições socioeconômicas, é capaz de realizações nos sistemas ao qual está inserida, como na família, na sociedade e na escola, criando possibilidades de intervenções e orientações cognitivas, afetivas e simbólicas, a partir de suas linguagens (LIMA, 2017, p.32).

O que revela que cada criança possui saberes diversos que muitas vezes nós adultos não conseguimos perceber. São modos de representar e interpretar o mundo que se materializam no corpo, no olhar, na movimentação, nos balbucios, entre outros sinais que vão além da oralização.

As linguagens infantis são aqui entendidas como as formas das crianças se comunicarem e expressarem suas inúmeras sensações. Utilizada no plural, linguagens, pela perspectiva que não é apenas a linguagem verbal que permite que a interação e o contato com o outro se estabeleça, são múltiplas e distintas as oportunidades que a criança detém para representar a realidade.

Deste modo, anteriormente da emissão de palavras "a criança é capaz de responder às iniciativas sociais de outros e, já no primeiro mês de vida, demonstra alternância de comunicação (ROCHA-BEFI-LOPES, 2006, p.230)". As linguagens podem ser gestuais, artísticas, motoras, sonoras, etc. sendo desenvolvidas ao passar dos anos, com o contato de outros integrantes e com um trabalho que as reconheça e as intensifique.

Neste sentido, ressalta-se a importância dos adultos serem parceiros das crianças, principalmente nas creches e pré-escolas, estando dispostos a escutar e responder suas "falas", integrando-as nas propostas de ensino.

Isto posto, buscamos realizar um trabalho com educadores de creche de modo que possibilitasse além de uma reflexão crítica sobre as concepções e práticas de linguagens da infância, a configuração de novas práticas tendo as crianças e suas vozes como principais fatores de toda a ação pedagógica.

O conteúdo do presente trabalho, é um recorte de uma pesquisa de mestrado já finalizada, que além de apresentar conceitualizações sobre a temática, expõe como foram possíveis os encontros formativos com os educadores, problematizando a importância de realizar um trabalho que as crianças sejam participantes ativos, por meio de suas múltiplas linguagens.

O CAMINHO DA PRODUÇÃO DE DADOS

A escolha metodológica desse trabalho se delineou durante o percurso do estudo desenvolvido, por uma abordagem qualitativa tendo a pesquisa-ação-colaborativa-crítica como expoente (FRANCO, 2005). Esta escolha se justifica pela tentativa de realizar um trabalho em parceria com os educadores, produzindo juntos dados e reflexões que elevam a uma formação coletiva e não apenas a coleta de dados para investigação.

A pesquisa-ação-colaborativa-crítica é uma abordagem recente no campo das ciências sociais, mas traz grandes contribuições por permitir que pesquisadores e pesquisados trabalhem juntos, dialogando e buscando uma transformação positiva da realidade apresentada. Pesquisar, agir sobre os dados, colaborar com os participantes e refletir juntoscriticamente acerca de todas concepções e práticas envoltas, é a definição da nossa pesquisa. Assim, como afirma FRANCO (2005), a pesquisa-ação-colaborativa-crítica considera todos os sujeitos e suas narrativas como importantes no processo, percebendo que juntos há como ampliar ideias e perspectivas.

Trocas de conhecimentos, reflexões e descobertas, que foram possíveis através de questionários como recurso de sondagem inicial dos saberes dos participantes e Rodas de Conversas entendidas como espaços de estudos e formação coletivas na qual os sujeitos podiam compartilhar experiências e ampliar suas visões sobre as linguagens.

Os participantes foram 14 educadores, entre eles gestores, coordenadores, professores, cuidadores e estagiários de pedagogia de duas creches públicas da cidade de Nossa Senhora do Socorro, localizada no estado de Sergipe.Sendo identificados aqui por nomes fictícios, escolhidos por eles, para preservação do anonimato.

Cabe salientar que as Rodas foram organizadas em cinco encontros, acompanhadas de textos para discussões, atividades que podiam ser realizadas com as crianças e compartilhamentos de ações exitosas das instituições. Após a realização com o apoio do diário de campo e das gravações de áudio e vídeo, submetendo os dados à análise de conteúdo levantamos três categorias de análise as quais foram argumentadas na dissertação de mestrado realizada.

Contudo, cabe destacar que neste artigo discorreremos sobre o que os educadores relatam compreender por linguagens da infância e quais as práticas de linguagens desenvolvidas por esses profissionais. Uma temática geral que envolve as três categorias, expondo a ideia central do estudo.

DESCOBERTAS E POSSIBILIDADES DAS RODAS DE CONVERSAS

Em um diálogo parceiro e interativo, foi possível estabelecermos uma relação positiva com os educadores, de modo que suas falas foram sendo mais abertas e reveladoras ao passar dos encontros. A Roda de Conversa inicial foi executada após a realização de duas reuniões nas respectivas creches, onde apresentamos o objetivo do nosso projeto de pesquisa e dialogamos sobre quais eram suas dúvidas e afirmações primárias, o que oportunizou o delineamento das discussões ampliarem e aprofundarem as narrativas.

Logo, a primeira questão aqui apresentada é sobre o que os educadores relatam compreender por linguagens da infância, apresentando em sua maioria questões curtas, mas complementares:

> *Flor*: Linguagens são várias formas de falar.
>
> Margarida: Isso, são as formas como a criança se comunica.
>
> *Pink:* Linguagens são várias formas de falar ou se expressar, seja ela oral ou escrita.
>
> Estrela: A disponibilidade deles falarem o que pensam.
>
> *Docinho:* E aí toda informação que é passada e recebida é considerada linguagem.
>
> *Sol:* Essa comunicação é efetiva entre o professor e aluno e com eles também.

As respostas nos levam ao caminho que as formas de comunicação e expressão das crianças se caracterizam por linguagens. Sendo, assim, mais do que apenas o ato da fala e escrita, o modo pelo qual há uma socialização, uma interação com outros adultos ou com seus pares. As crianças compreendem, visualizam e interferem no mundo por esse processo comunicativo que amplia seus saberes e conhecimentos. Os educadores compartilham da mesma opinião deixando claro que as crianças não são seres sem fala, mas que procuram distintos modos para estabelecer a comunicação. O que acontece desde bebês, através de choros, sorrisos, olhares, balbucios, entre outras possibilidades.

Para Chalhub (2003, p. 6):

> [...] nem só de mensagens verbais vive o ser humano. A linguagem participa de aspectos mais amplos que apenas o verbo. [...] O corpo fala, a fotografia flagra, a arquitetura recorta espaços, a pintura imprime, o teatro encena o verbal, o visual, o sonoro e a poesia – forma especialmente inédita de linguagem– surpreende, a música irradia sons, a escultura tateia, o cinema movimenta etc.

Fundamentais à vida e ao desenvolvimento e aprendizagem, fazendo parte do nosso caminho desde a idade mais tenra, as linguagens "permitem às crianças compartilhar observações, ideias e planos, revelam pensamentos, sentimentos, emoções e valores (LAWALL; ANDRADE, 2009, p.22)". Por suas linguagens as crianças constroem uma própria cultura acolhendo informações e perspectivas do mundo adulto e dando sentido e novos significados entre si (CORSARO, 2011).

Nesta perspectiva, as falas indicam a importância de ampliarmos nossos olhares para além do que as crianças verbalizam. Nos espaços da educação infantil há possibilidades inúmeras de trabalhos a desenvolver as artes, músicas, oralização, escrita, movimentação, autonomia, entre outros eixos de conhecimentos, que as crianças podem se utilizar para manifestar suas informações. Contudo, não é um trabalho fácil, por expressar-se de corpo inteiro, as crianças precisam de uma atenção e escuta contínua, de um adulto mediador que acolha e dê sentido as suas colocações.

De tal modo, buscamos identificar como os educadores organizam seus trabalhos com as linguagens:

> *Dinda:* Eu organizo falando com eles, olhando sempre para os bebês, mesmo sem saber se eles estão entendendo mas a gente mantem uma relação, conversando em todas as atividades, na hora do banho, do lanche, do soninho.
>
> *Sol:* Com a musicalização, na acolhida, atividades em sala de aula.
>
> *Pink:* De forma lúdica onde esse modo possa estimular o seu aprendizado.
>
> *Vida:* Ele é organizado de forma lúdica para chamar a atenção das crianças, tendo sempre algo concreto, que elas possam fazer e tocar.

A fala da professora Dinda revela a disposição de estar aberta a manter esse processo comunicativo com as crianças em todos os momentos das rotinas, nas atividades que envolvem o cuidar e o educar indissociavelmente. Muitas vezes acabamos por considerar as ações do banho, da alimentação ou do sono como mera proteção ou

assistência para as crianças e não reconhecemos que este é um momento íntimo que quando planejado e conscientemente elaborado pode propiciar uma troca afetiva e interativa entre todos os envolvidos, o que consequentemente facilita e dá condições a aprendizagens diversas.

Todavia, os outroseducadores comungam da ideia de como o lúdico deve ser sempre integrante das atividades de linguagens com as crianças. A ludicidade como forma de prazer e sensação externalizada pelas brincadeiras devem nortear todas as práticas das instituições de educação infantil, como ressaltam as DCNEI (2009). Brincar é a mais pura linguagem da infância, é o que conceitua ser criança, permitindo que a imaginação, a criatividade e a fantasia se associem proporcionando não só o prazer mas o conhecimento.

Pelas interações e brincadeiras as crianças experienciam distintas linguagens, socializando suas interpretações, sejam em ações livres ou planejadas pelos educadores, pois em qualquer momento as crianças podem reinventar os tempos da rotina para atividades dos seus interesses, mostrando sua potencialidade ativa. Logo, as crianças podem criar e reorganizar novas formas de brincar, mas é primordial que os educadores concedam a brincadeira planejada nas suas práticas diárias, pois é um direito a ser garantido dentro e fora do espaço escolar.

Por essa vertente, Borba (2009, p.70)pontua a dimensão do brincar:

> Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

Desse modo, em conformidade com as narrativas dos educadores sobre o que consideram na organização do seu trabalho, a Base Nacional Curricular Comum (2017) no que concerne a educação infantil, pontua que as crianças possuem seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se. Direitos que não se distanciam das linguagens, pois em todos eles há necessidade que as crianças se expressem e se comuniquem.

Logo, foi perguntado aos educadores se eles acreditam que suas atividades desenvolvem e proporcionam o desenvolvimento das linguagens nas crianças, tendo em suas narrativas as seguintes afirmações:

> *Docinho:* Sim, porque ele tem interesse pelo novo, pelo desconhecido, e nossas atividades trazem isso pra eles.
>
> *Pink:* Ao fazermos as atividades eles observam e participam e assim estimula as suas linguagens.
>
> *Maria:* Todas as linguagens são trabalhadas e desenvolvidas com as crianças, e assim elas interagem, conversam e aprendem.

As falas demonstram que os educadores percebem suas práticas como positivas e eficazes no trabalho com as linguagens. Demonstrando que as crianças se envolvem, participam e aprendem, sendo trabalhado sempre novidades que envolvam as múltiplas linguagens. O que vale ressaltar a importância de considerar nesse trabalho o que as crianças querem e falam, que suas vozes também estejam integradas no planejamento, para que as atividades sejam comuns e tenham significados para todos.

Como afirma Malaguzzi (1999), o planejamento que considere as expressões infantis deve ser flexível e dinâmico, pois está sempre disposto a ter alterações conforme os rumos dado a proposta inicial. Logo, o uso de materiais diferentes, a organização de espaços, as brincadeiras e a sequência de atividades que considere a criança como essencial são condições para efetuar um trabalho que desenvolvam as linguagens. Assim, seguindo a perspectiva de Barbosa (2010, p.6):

> O professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar, e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional.

Portanto, as linguagens das crianças quando escutadas oferecem caminhos para organização do trabalho dos professores. Sendo assim, em suas narrativas eles enfatizam que consideram as múltiplas e distintas linguagens, mas por manterem uma relação com as crianças percebem suas preferências, havendo uma intensificação no trabalho com a música, artes visuais, movimentação e imitação. Lembrando sempre que as linguagens se relacionam e que ao trabalhar uma outras estão associadas.

Por fim, as Rodas de Conversa seguiram debatendo sobre os planejamentos com as linguagens e possibilitando a organização de novas práticas que integrassem as "vozes" infantis. Reconhecendo que o trabalho que se dispõe a escutar as crianças contemplando suas linguagens, permite que a participação das crianças no espaço escolar seja garantida e que as crianças sejam defendidas como capazes e linguageiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificarmos as linguagens da infância como as formas de expressão e comunicação infantil, defendemos a capacidade que a criança detém no interior e fora das instituições de educação infantil desde bebê. São diversos os recursos sociocomunicativos que imprimem expressões, sentimentos, desejos e necessidades, podendo ser ampliados com uma prática pedagógica consciente e planejada.

Os encontros realizados nas Rodas de Conversas foram enriquecedores tanto para os educadores como para a pesquisadora, pela partilha de informações e experiências, fazendo refletir que há possibilidades de um trabalho positivo e eficaz para as crianças de 0 a 3 anos de idade.

Os educadores ao final dos encontros reconhecem como suas práticas ajudam no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo essencial estarem dispostos a ter a escuta compreensiva como uma das principais ferramentas de trabalho. Integrando, portanto, as manifestações infantis durante todo processo de ensino e desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 01-03.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 150 p.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-46.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Senado, Brasília, DF, 09/12/2009. Seção 1. p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2017.

CHALHUB, Samira. **Funções da linguagem**. Série Princípios. Ed. Ática. Disponível em http://www.scribd.com/doc/5189840/Samira-Chalhub-Funcoesda-Linguagem-doc-rev. Acesso em 30 de abril de 2016.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. 390 p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

LAWALL, Caroline Raquel; ANDRADE, Elisabete. Educar, cuidar e brincar: múltiplas linguagens. **Revista SETREM**, Ano VIII, n. 15, 2009.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança**: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999. p. 59-104.

ROCHA, Lidiane Cristina; BELFI-LOPES, Débora. **Análise pragmática das respostas de crianças com e sem distúrbio específico de linguagem**. Pró-Fono R. Atual. Cient. v.18, n.3, Barueri, set./dec. 2006.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

O CURRÍCULO E A ROTINA DA PRÉ-ESCOLA: A NORMATIZAÇÃO DA INFÂNCIA E A PREPARAÇÃO DAS CRIANÇAS PARA O FUTURO

Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo/ UEPB – lenildauepb@gmail.com
Dra. Adelaide Alves Dias/ UFPB – Adelaide.ufpb@gmail.com

Este estudo teve como objetivos discutir o currículo na pré-escola e problematizar a rotina em turmas pré-escolares. Adota como referencial teórico uma perspectiva crítica de análise e toma como base os estudos da Sociologia da Infância. A pesquisa foi realizada em uma creche localizada no município de Campina Grande, PB. As observações foram feitas em duas turmas: pré-escolar I e II. Elegemos o método etnográfico para a realização da pesquisa de campo. As técnicas utilizadas na produção dos dados foram: observações participantes e entrevistas informais com 28 crianças, com idade entre 4 e 5 anos e 4 professoras. Registramos os episódios, relativos ao momento da rotina destinado as atividades dirigidas, em diário de campo e em câmeras de vídeo e fotográfica. Em linhas gerais, os resultados apontaram que a fragilidade da proposta curricular e o forte controle da rotina estruturada pelos adultos inibem a ação e voz das crianças, inclusive a produção de culturas infantis, constituindo-se, no que denominamos, de Pedagogia do Controle. Porém, tais práticas pedagógicas não são apenas fruto das representações das professoras sobre infância, criança e educação infantil, podem ser também, consequência da fragilidade da política de formação continuada.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Currículo, Culturas Infantis.

Introdução

A Sociologia da Infância se propõe a pensar a infância como uma construção social e a criança como ator social constituindo-se, como uma de suas tarefas principais, a desconstrução do modelo tradicional de socialização e a reconstrução da infância na sociedade (SARMENTO, 2004). Um princípio decorrente desta concepção de criança como ator social é o de que as crianças, enquanto sujeitos com autonomia relativa, frente aos adultos, não apenas reproduzem culturas, mas são legítimas produtoras de cultura/sentidos singulares. Os sentidos e significados sobre a realidade e sobre os objetos não são dados, mas reapropriados por elas de forma única, genuína, singular (SARMENTO, 2004; CORSARO, 2011).

O conceito de socialização, nesta perspectiva, é ressignificado, haja vista que socializar não implica, somente, impor normas sobre a criança de forma unilateral, mas supõe uma interação/ação ativa por parte da criança/ator social. A teoria em pauta é uma espécie de volta ao ator/sujeito a partir de uma leitura contemporânea da clássica

antinomia indivíduo/sociedade, sobre a qual diversas teorias têm sido elaboradas e reelaboradas, buscando compreender como as sociedades se estruturam e qual o papel dos agentes humanos na construção de tais estruturas que, por sua vez, refletem na construção dos próprios sujeitos.

As crianças são seres pensantes, potencialmente capazes de operar formas que contrariem o instituído, o lugar comum. É importante relativizar a suposta passividade das crianças frente às rotinas, as normas, as regras construídas à revelia de seus desejos e, até mesmo, de suas necessidades fundamentais. Mesmo em um sistema fechado, com rituais, códigos e ritmos, tradicionalmente sacramentados pressupõe-se o inusitado, o imprevisível, enfim, a criatividade dos sujeitos humanos (BARBOSA, 2006). As crianças, mesmo que não reconheçamos, reproduzem e produzem sentidos sobre a realidade, sobre o cotidiano, sobre as rotinas, neste sentido, o currículo na educação infantil deve ter como princípio o ponto de vista das crianças, suas culturas e necessidades.

As nossas ações no dia a dia se tornam automáticas isto é positivo, até certo ponto, pois como seria nossa vida se tivéssemos que refletir sobre as mesmas coisas todos os dias? Por outro lado, a rotina traz em si um elemento dialético, porque a possibilidade de rompermos com o rotineiro exige a sua existência. A rotina, o ritual, o fazer sempre o mesmo traz em si o novo, o inusitado. Como sujeitos sociais, fazemos parte de um cotidiano desde que nascemos.

É em meio às tradições, costumes, rotinas que o bebê humano se constitui como pessoa, como ser social. A criança pequena necessita de um espaço tempo constituído de regularidades para que ela possa apreender a realidade e se desenvolver. “A repetição de certas ações, de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos.” (BARBOSA, 2006, p. 39). Por outro lado, este sujeito que se constitui nestas regularidades, também aprende a agir e reagir frente a elas. Isto é o que nos surpreende e nos torna sujeitos da história.

A categoria de dualidade da estrutura (GIDDENS, 1979) nos permite pensar a estrutura social numa perspectiva dialética. A rotina, como elemento estruturador da ação dos sujeitos nas instituições sociais, não é tão somente restritiva desta ação, mas habilitativa, pois o fato da mesma ser reproduzida pelas crianças cotidianamente facilita sua ação deliberada no sentido de romper com este círculo vicioso, com a monotonia.

Barbosa (2006, p. 38) afirma que as normas sociais, ao tempo em que possibilitam a socialização e a reprodução, habilitam novas formas de sociabilidade. “Assim, os sujeitos vão constituindo–se simultaneamente como seres colonizados e resistentes, genéricos e socializados.”

Em sendo a rotina fechada e organizada, normatizada de forma monocrática, verticalizada por um sistema e/ou colocada em prática por adultos, professores e educadores, é importante esclarecer que os indivíduos, no caso especifico, as crianças, são seres pensantes, potencialmente capazes de operar formas que contrariem o instituído, o lugar comum.

É importante relativizar a suposta passividade das crianças frente às rotinas, as normas, as regras construídas à revelia de seus desejos e, até mesmo, de suas necessidades fundamentais. Mesmo em um sistema fechado, com rituais, códigos, ritmos e costumes sacramentados, pressupõe-se o inusitado, o imprevisível, enfim, a criatividade dos sujeitos humanos (BARBOSA, 2006). Ou seja, as crianças, mesmo que não reconheçamos, reproduzem e produzem sentidos sobre a realidade, sobre o cotidiano, sobre as rotinas.

No tocante às professoras, também é importante relativizar suas atitudes frente às crianças. A característica fundamental dos seres humanos é a capacidade de monitorar/racionalizar suas ações. Os agentes humanos se guiam mais pelo conhecimento prático do que pelo científico. O conhecimento prático é originado na consciência prática (GIDDENS, 1979). Neste sentido, as professoras, mesmo com formação acadêmica superior, portanto, detentoras de um conhecimento teórico a respeito da infância, da criança e da educação, o cotidiano, com suas rotinas rotineiras, não lhes possibilita ir além do conhecimento prático e ideológico. Ilustramos isto com as seguintes expressões: “criança tem que ter rédea curta; criança não pensa, tem instinto ruim”, etc. As professoras foram crianças e passaram toda a infância ouvindo isto, inclusive na escola. É algo que está ancorado, subjetivado. Portanto, as professoras operam no cotidiano com o pensamento prático, ideologicamente estruturado, o que costumamos chamar de cultural.

A conduta ou a prática das professoras no cotidiano da instituição de educação infantil é resultado de suas representações sobre a criança, a infância e a educação infantil. Não costumamos operar, cientificamente ou teoricamente, quando estamos no domínio prático. Isto não significa dizer que as professoras não têm consciência do que fazem.

Pelo contrário, todos nós refletimos sobre nossas ações, porque somos seres cognoscíveis e nossas práticas são intencionais, deliberadas, no entanto, o que fazem rotineiramente com as crianças está, quase sempre, fundamentado na cultura e na experiência e não na teoria.

As representações sociais, segundo Jodelet (2001, p. 22), "é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social." Operamos, cotidianamente, no campo social, no contexto, em pauta, na educação infantil, com representações, ou seja, com conhecimentos práticos, experiências, valores, costumes originados quando fomos alunos, do que ouvimos e vimos alguém fazer, a partir do discurso circulante e, também, tendo por base aquilo que já fazemos há muito tempo.

Metodologia e Procedimentos de Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma creche localizada no município de Campina Grande, PB, no período de maio de 2011 a maio de 2012. As observações foram feitas, especificamente, em duas turmas: pré-escolar I e II, nomeadas, ao longo do texto, turmas A e B. Elegemos o método etnográfico para a realização da pesquisa de campo. As técnicas utilizadas na produção dos dados foram: observações participantes e entrevistas informais com 28 crianças, com idade entre 4 e 5 anos e 4 professoras. Realizamos 42 observações, sendo 21 na turma A, 16 na turma B e 4 em ambas as turmas, quando, por alguma circunstância, as turmas estavam juntas. Registramos os episódios, relativos ao momento da rotina destinado às "atividades livres" em diário de campo e em câmeras de vídeo e fotográfica. Os registros em vídeo foram feitos com a câmera móvel, no formato varredura

Análise dos Resultados

Na instituição pesquisada as práticas de cuidado e educação eram organizadas por meio de uma rotina instituída em todo o sistema educacional, ou seja, todas as instituições de educação infantil do sistema municipal de Campina Grande adotavam esta forma de organização das práticas administrativas e pedagógicas. A rotina é parte do cotidiano, constitui-se em uma prática de organização espaço-temporal estruturada em vários campos sociais. O termo routine é de origem francesa. Originalmente, remete a noção de espaço, caminho, rota já conhecida, familiar; outra noção que complementa seu sentido é

a noção de tempo. A rotina é uma prática social constituída de uma sequência espaço temporal (BARBOSA, 2006, p. 41).

A rotina da instituição, na qual foi realizada a pesquisa, era composta de quatro momentos: em torno das 7:15h, as crianças chegavam e ficavam relativamente livres até servirem a primeira refeição, às 8:00h. Após a refeição, aconteciam aquelas atividades consideradas mais pedagógicas ou dirigidas, pois, em geral, eram realizadas sob a direção das professoras, a exemplo da leitura de histórias, chamadas com fichas ou crachás, contagem, conversas sobre determinada temática, etc. Logo após esta atividade, às 9:00h, acontecia a recreação das turmas pré escolares I e II (A e B).

O recreio dos maternais era separado dos prés, ocorria às 9:30h. Após o recreio, as crianças retornavam às salas e as professoras realizavam as atividades dirigidas "pedagógicas", até em torno das 10:40h, quando serviam a segunda refeição. As atividades na instituição encerravam-se para as crianças dos prés, que têm em média 4 e 5 anos de idade, às 11:00h. É importante destacar que esta rotina era/é fixa em todas as instituições de educação infantil do município e raramente sofre alterações, só em dias de festividades ou fortuitamente. Ilustramos a rotina de ambas as turmas abaixo:

Quadro 1– Rotina da Turma A (Pré I)

Horário	7:00 às 7:15	7:15 às 8:00	8:00 às 8:15	8:15 às 9:00	9:00 às 9:30	9:30 às 10:40	10:40 às 10:55	11:00
Atividades	Entrada das crianças	Atividades livres	Café da manhã	Atividades dirigidas	Recreação	Atividades Dirigidas/ e ou livres	Almoço	Saída das crianças

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Quadro 2 – Rotina da Turma B (Pré II)

Horário	7:00 às 7:15	7:15 às 7:30:00	7:30 às 8:00	8:00 as 8:15	8:15 às 9:00	9:00 às 9:30	9:30 às 10:40	10:40 às 10:55	11:00
Atividades	Entrada das crianças	Atividades livres	Atividades dirigidas	Café da manhã	Atividades dirigidas	Recreação	Atividades Dirigidas	Almoço	Saída das Crianças

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A organização espaço-temporal das duas turmas diferenciava-se porque as crianças do pré II são preparadas para mudarem de etapa escolar. Neste sentido, a rotina desta turma é mais estruturada em termos de atividades preparatório-alfabetizadoras do que as crianças do pré I, que ainda estarão na instituição no próximo ano. A estrutura da rotina demonstra o foco da instituição: a instrução e preparação/alfabetização das crianças. É uma rotina rígida que não leva em consideração o ponto de vista das crianças, pois o brincar, linguagem predominante na infância, ocupa, em média, 25% (1 hora) do tempo das crianças da turma A e em torno de 20% (45 minutos) do tempo das crianças da turma B.

As observações das rotinas das turmas pesquisadas nos levaram a constatar o foco da proposta pedagógico curricular para as turmas do pré-escolar: ensinar, sobretudo, os conhecimentos relativos à linguagem escrita, culminando no pré II com a alfabetização das crianças. Considerando que as crianças da turma A (pré-escolar I) ainda estarão mais um ano na creche, inferimos que elas só têm em torno de 15 minutos a mais para brincarem do que as da turma B, portanto, a ênfase na preparação já é um ponto de preocupação do currículo desta turma. Caso prevaleça a lógica do tempo, elas terão mais um ano. Todavia, além do tempo, que é um dado importante, o ponto incomum entre as duas turmas é a natureza das atividades. A professora da turma B foca muito nas atividades de escrita, na cópia da lousa e na identificação dos sons das palavras, enquanto que na turma A, as professoras focam mais no reconhecimento das letras, dos numerais, como também, na cópia e leitura do nome próprio.

No tocante ao currículo, constatamos uma miscelânea de propostas curriculares em evidência na instituição pesquisada: a da gerência de educação infantil; a do projeto Paralapracá[48] e, por fim, uma mais tradicional, relativa ao calendário das datas comemorativas. Ou seja, as professoras, em certos dias, trabalham os eixos temáticos do Projeto Paralapracá, em outros, trabalham os eixos temáticos da proposta curricular do município e, em outros, as datas comemorativas, ficando caracterizado certo ecletismo curricular. Ademais, o controle e a disciplina das crianças, apesar de não estar explícito

[48] Programa do Instituto C&A voltado para a educação infantil. Foi idealizado e coordenado pela ONG Avante. Era constituído por duas linhas de ação: formação continuada de profissionais e de recursos materiais. Os municípios celebram um contrato de adesão de 2 anos com o Instituto C&A, o qual, através da Avante, se responsabiliza pela formação continuada de coordenadores/técnicos das secretarias e professores de educação infantil. Além da formação, cada instituição recebe um kit com materiais para crianças e profissionais da área referentes

na proposta, é visível em todos os espaços e momentos da rotina, conforme o relato abaixo:

> [...] Amanda sentou e disse – crianças, saímos do projeto saúde e qualidade de vida, onde aprendemos sobre os cuidados com os dentes, alimentação, etc. e estamos agora no projeto Cantigas de Roda (este projeto foi montado por ela para ser vivenciado com as crianças e ser entregue como trabalho final do PROFA. Este projeto tinha iniciado no dia anterior: havia um cartaz na lousa referente a cinco cantigas de roda que as crianças haviam escolhido para trabalharem: 'o cravo e a rosa, a loja do mestre André, pião, o sapo não lava o pé e a galinha do vizinho.' (Diário de Campo, 19/08/2011 – TB).

Observamos que as professoras trabalham os eixos curriculares da proposta pedagógica da secretaria de educação para toda a rede municipal, embora na proposta pedagógica da instituição tais eixos não são pautados. Além do mais, percebemos certa fragilidade na mesma, pois sequer se menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), documento mandatário em todo o território nacional, para a elaboração das propostas/projetos pedagógicos dos sistemas de educação e das próprias instituições de educação infantil.

> [...] Roger conversa com Romulo. Rossana fica impaciente - Não tem jeito não Samanta. Coloca-o no centro da roda e diz – já que você gosta de chamar a atenção, fique aqui no centro. Ele continua falando. Rossana – meu Deus, eu trouxe ele para mais perto de mim. Samanta - você não vai para o recreio não Roger. Rossana fala do desfile. Roger diz - vou dirigir o caminhão dos bombeiros. Roberto – e eu vou dirigir o caminhão dos soldados. Roger – eu vou ser delegado. Rossana não os escuta [...]. Em outras duas mesas, as professoras chamam Susie, Romulo e Sonia para fazerem a atividade com elas: a proposta consiste em copiar a palavra Brasil, o nome delas e dentro do mapa do Brasil desenhar as coisas que tem no Brasil, mas elas vão dizendo o que devem desenhar: carro árvore frutas, animais, bicicleta, índio... Enquanto isto, as outras crianças estão assistindo (?) DVD sentadas. Não demonstram nenhum interesse especial pelo filme. Alguém bate os pés fortemente. Samanta – quem está batendo os pés aí? Sonia arrasta sua cadeira no chão. Rossana - quem está afastando a cadeira? Pare! Sonia fica de quatro pés e Simone a imita. Rossana ralha com ela, diz que é muito feio ficar naquela posição. (Diário de Campo, 06/09/2011 – TA).

As crianças tentam interagir com a professora quando ela fala sobre o desfile de 7 de setembro que, inclusive, em geral, os pais levam as crianças para assistirem e eles já sabem o que tem no desfile: carro de bombeiro, de polícia, mas ela não presta atenção no que elas dizem e continua seu monólogo em uma roda de conversa, cuja proposta deveria respeitar a pluralidade das falas, o diálogo. Como não são ouvidas, vistas, não têm seus

saberes e fazeres reconhecidos. A maioria das crianças demonstra sua resistência a este modelo de currículo através da linguagem corporal e emocional.

Na verdade, esta inquietação demonstrada no discurso, porque mesmo competentes no falar, não conseguem ser ouvidas, mas na expressão corporal e na mímica facial passa a ser muito visível, sinaliza o quanto o monólogo e assistir DVD não as interessa, ou seja, não as mobiliza naquele momento, portanto, se torna inadequada, sem sentido, vazia de significados para elas. Como seria interessante lermos os sinais corporais /emocionais das crianças que estão sempre nos dizendo algo através do movimento e das emoções que se manifestam por meio do corpo!

A proposta pedagógica precisa constituir-se no norte de todas as práticas de cuidado e educação desenvolvidas na instituição. Sendo assim, não deve ser ofuscada por projetos oriundos de terceiros e implantados em parceria com o órgão gestor da educação. Amorim (2011, p. 102) chama a atenção para esta questão ao afirmar que "[...] se faz necessário que essa proposta se efetive e se coloque em ação no cotidiano do trabalho educacional de creches e pré-escolas, superando a prática corrente de elaboração de documentos, apenas, para o cumprimento de exigências das secretarias de educação. "

Enfim, o órgão gestor é também responsável pelo ecletismo curricular quando celebra convênios e parcerias com empresas privadas desconsiderando a proposta curricular do município e/ou instituição.

> [...] Após o café foram para a roda. Samanta foi pegar os instrumentos musicais. Estavam trabalhando a música "A loja do mestre André", atividade referente ao eixo 'assim se canta' do Projeto Paralapracá. A supervisora, que estava na sala, fotografava a atividade para ilustrar o relatório do Paralapracá: ia intervindo, pedindo a eles para baterem os pés e ouvirem os sons, batiam nas coxas, bumbuns, palmas, enfim, explorando os sons do corpo com as crianças. Rossana cantava a música e Samanta entregava os instrumentos para ela tocar: violão, corneta, bumbo, guitarra, piano, etc. as crianças iam cantando, mas quem tocava o instrumento era Rossana. Quando Samanta já ia guardando os instrumentos a supervisora interviu e disse para ela deixar as crianças tocarem. (Diário de Campo, 13/09/2011 – TA).

As DCNEI ampliam a noção de currículo na educação infantil destacando que o objetivo das propostas pedagógicas deve ser garantir à criança "o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e a interação com outras crianças." (BRASIL, 2010, p. 19).

A organização da proposta curricular da instituição é resultado do campo teórico a que as professoras ao longo de sua formação inicial e continuada têm acesso, pressupõe os textos legais que são elaborados por instâncias externas e, por fim, resulta das representações sociais sobre educação infantil, criança, infância, currículo, cultura e, também das relações estabelecidas com as famílias e comunidade. Amorim (2011, p. 456) conceitua currículo como "[...] aquilo que ocorre nas escolas e salas de aula como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, entende-se que este artefato está inserido em complexas relações de poder".

Não observamos, ao longo da pesquisa, muitos esforços no sentido de promover a autonomia da criança, o senso crítico da mesma. No entanto, uma das estratégias realmente tem sido cumprida à risca, percebendo-se o empenho de toda a instituição, sobretudo das professoras, no que diz respeito ao trabalho com o código escrito: "incentivar no aluno o interesse pela leitura e escrita através de atividades dinâmicas em sala de aula, envolvendo: movimentos, gestos, oralidade respeito mutuo".

> [...] Amanda leva sua turma para se juntar a turma A para cantarem parabéns para tia Letícia (coordenadora da creche). Rodolfo entrega o cartão da turma A e Amanda entrega umas mensagens que a turma B tinha feito. A diretora fica emocionada e agradece a todos. As crianças desenharam e escreveram, ao seu modo, uma mensagem (Amanda transcreveu abaixo de suas mensagens o conteúdo das mesmas), só que Augusto, Clara, Catarina e Andrey já estão praticamente alfabetizados, a diretora, inclusive faz esta observação ao ler os cartões - várias crianças já estão com hipóteses de escrita bastante avançadas, provavelmente, com algumas exceções, a turma toda sairá alfabetizada para o primeiro ano. (Diário de Campo, 09/08/2011 – TAB).

É perceptível o foco do currículo da instituição, em especial, da turma B, no que se refere à preparação das crianças para irem para o primeiro ano alfabetizadas. Observamos, reiteradamente, o esforço e a competência pedagógica da professora no uso do método em busca de atingir seu objetivo e de capacitar as crianças para se adaptarem à realidade do primeiro ano.

> [...] após o café foram para a roda. Amanda colou um cartaz na lousa onde estava escrito: materiais necessários para a higiene bucal. Chamou a atenção das crianças: lembram-se da lista que estávamos lendo antes do café, que construímos ontem com vocês? Vamos agora escrevê-la aqui, no cartaz. Ela ia pronunciando clara e compassivamente as sílabas de cada palavra: escova, creme dental, fio dental, dentista... Ela explicou que teriam que fazer aquela atividade, porque iriam para o 'grupo' (escola) e lá eles iam fazer aquele tipo de atividade todos os dias. (Diário de Campo, 03/08/2011 – TB).

Sem dúvida, do ponto de vista do sistema, dos pais, as professoras estão agindo corretamente, cumprindo com o seu papel, ensinando. No entanto, o outro invisível, a criança, também precisa ser vista e ter voz neste processo. A infância clama por igualdade, pelo direito de falar e de ser ouvida, enfim, por cidadania. Dar vez e voz aos sujeitos infantis é também prepará-los para a escola, para a sociedade, para o mundo.

Freire (1996, p. 78) afirma que o papel fundamental do professor é possibilitar que o educando seja o artífice, o construtor de sua formação: "se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade da minha presença, que tanto pode ser auxiliadora como virar perturbadora da busca inquieta dos educandos. "

A escola de ensino fundamental é um espaço onde encontrarão crianças mais velhas, adolescentes, outras culturas: novas pessoas, nova rotina, novos cenários, enfim, muda a geografia espaço temporal e pedagógica. E as crianças precisam falar, argumentar, compreender e se relacionar neste novo cenário. Em síntese, a oralidade, a formação ética e política deveria fazer parte, também, do currículo preparatório para o ensino fundamental.

Considerações Finais

Em linhas gerais, concluímos que a cultura instituída, nas turmas pesquisadas é a do controle: do tempo, do espaço, dos corpos, das informações. Tal atitude acaba por forjar outras culturas, a do silêncio, da passividade, mas também, a da transgressão, da resistência. A pedagogia do controle é capilar, se faz presente em todos os momentos da rotina. Por outro lado, as crianças, como sujeitos que refletem suas ações, conseguem relativamente, transgredir as regras. Apesar de o ambiente não estar organizado e estruturado para desenvolver a autonomia das crianças, elas conseguem, quase sempre, brincar, fantasiar, conversar e reproduzir aquilo que as professoras ensinam de forma singular

Por fim, a fragilidade da proposta curricular e do próprio currículo em ação da pré-escola não é apenas fruto das representações das professoras sobre infância, criança e educação infantil, pode ser também, consequência da fragilidade da política de formação continuada dos professores de educação infantil do município. Ao longo da

pesquisa, houve apenas um encontro de formação continuada para as profissionais, promovido pela gerência de educação infantil.

Referências

AMORIM. Ana Luisa Nogueira. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de 0 a 3 anos**? Tese. (doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011. 321f.

BARBOSA. Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JODELET, Denise. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

SARMENTO, Manuel Jacinto.As culturas da infância na encruzilhada da segunda **modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância. Porto: Edições ASA, 2004.

A FORMAÇÃO MEDIADORA DO COORDENADOR JUNTO A PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

COUTO, Luciana Costa.
Professora Formadora do município de Jaboatão dos Guararapes-PE e membro do grupo de pesquisa A cultura da infância nas políticas e práticas pedagógicas na educação infantil
Email: proflucianacouto@yahoo.com.br
FREITAS, Marlene Burégio
Professora adjunta da Universidade de Pernambuco, líder do grupo de pesquisa A cultura da infância nas políticas e práticas pedagógicas na educação infantil.
Email: marleneburegio162@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação de professores, por muito tempo, foi pensada e construída sob a orientação de profissionais que não somente atuavam fora do ambiente escolar, mas "supunham" ser suficiente entregar um manual com "receitas prontas" para ser materializado em suas práticas. No entanto, pesquisas têm mostrado que os professores não fazem "tudo" nem "exatamente" o que dizem os "textos do saber", mas antes, reconstroem as suas práticas de ensino com base no que acreditam que devem fazer a partir do que é, também, possível.

Nesse sentido, estudiosos como Nóvoa (1991), Freire (2009), Placco (2009), Ferreira (2013) dentre outros, têm buscado discutir reflexivamente, o contexto da escola e suas produções e estratégias próprias pautadas na sua realidade, percebendo que essa instituição não forma apenas estudantes, mas também, profissionais que nela atuam. É nessa perspectiva que o coordenador se apresenta (ou deveria se apresentar) como o profissional que oportuniza aos professores refletir suas próprias práticas de ensino, valorizando experiências e dilemas face às necessidades inscritas no contexto institucional, dentre outros momentos, em encontros de formação continuada na escola.

Diante do aqui exposto e de inquietações pessoais advindas do trabalho de acompanhamento dos coordenadores municipais, nos motivamos a investigar de que maneira vem ocorrendo a mediação do coordenador pedagógico em escolas de educação infantil do município de Jaboatão dos Guararapes/PE, no sentido de contribuir na

qualidade da prática docente? Neste sentido sistematizamos a seguir categorias teóricas que constituem o aporte teórico do estudo.

Sistematizamos a seguir um recorte de nossa imersão na literatura específica acerca do papel do coordenador, no sentido de melhor compreender sua função na escola como mediador de ações formativas, que contribuem para o repensar da prática docente.

O APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

O coordenador pedagógico na escola de educação infantil: sua função

Para tratar deste tópico, emerge como reflexão inicial a necessidade de situar Quem é o coordenador pedagógico na escola? Qual a sua função/atribuições? Segundo a lei municipal nº 178/2002 que institui o plano de cargos e carreiras no Art. 5º, são atribuições desse profissional promover a discussão e a reflexão entre os professores sobre a prática pedagógica e as áreas de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, aprimorando o seu conhecimento profissional, numa perspectiva da formação permanente e ampliação do conhecimento. Mas, o que de fato, esses profissionais realizam na escola? Em uma visão geral, este profissional tem desempenhado funções múltiplas e distanciadas daquilo que seria o seu papel de formador.

Segundo Garrido (2009), o formador/coordenador tem um trabalho por si só complexo e essencial, uma vez que tem como função compreender a realidade escolar e os seus desafios, construir alternativas que possibilitem aos professores desenvolver um trabalho pedagógico que ao mesmo tempo, que incide na construção de sua profissionalidade docente, também repercute na constituição profissional do coordenador pedagógico como formador, conforme diz Freire (2009) uma busca constante de formar e ser formado, quem forma se forma e reforma ao formar

Redimensionar o papel do coordenador na escola implica na reflexão de quem é esse profissional, o que requer investimento em políticas públicas no âmbito da formação desses profissionais, para que se reconheça e se imponha como formador, reconhecendo que as ações formativas não são espontâneas e/ou intuitivas, mas sim, previamente selecionadas e cuidadosamente planejadas (PESSOA & ROLDÃO, 2013). Outrossim, destacamos que o coordenador ao se perceber formador, assume uma perspectiva

colaborativa da formação. Segundo Placco (2009), ele pode concretizar bons momentos formativos, organizar grupos de estudo, planejar as ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer de fato, o papel de um articulador de aprendizagens.

Para Terzi e Fujikawa (2013) o coordenador, na medida em que se constitui líder técnico pedagógico, corresponsável pela articulação entre os diferentes atores da escola, vive na formação uma situação única: naquela escola, naquele projeto, naquele coletivo de professores, alunos e famílias, naquelas circunstâncias singulares vividas pela equipe, que deve ser problematizada, reconsiderada e orientada.

Na escola o coordenador pedagógico, ao promover experiências de formação e prática reflexiva que apresente desafios, instiga a busca, aguça a curiosidade pelo conhecimento, incentiva a pesquisa, apresenta experiências e vivencias, organiza a equipe, articula pessoas e ideias, estimula as reflexões do grupo, enfim, conforme afirma Silva (2013) realiza um trabalho conjunto que transforma a escola em um lócus de formação, um promotor das ações relevantes.

Mediação do coordenador pedagógico: ações formativas na escola

Nesse sentido, para que o processo de reflexão e conscientização aconteça, é mister que o formador, assuma também uma prática reflexiva, uma postura indagativa sobre o conhecimento, sua prática e seu cotidiano, bem como sobre si mesmo. E esse olhar atento e cuidadoso o ajudará a melhor organizar suas ações formativas. Para que o exercício da sua função no cotidiano da escola seja efetivo, ultrapassando a noção de transmissão, constituindo-se um compromisso com a sociedade, mediante formação consciente do cidadão.

Contudo, Segundo Ferreira (2013), existe uma “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que faz o dia a dia da escola.

Conforme a autora referida, ao entrar no ambiente escolar, os “saberes científicos” sofrem modificações, as quais estão relacionadas com os objetivos, as características, a organização da instituição e com as demandas sociais a ela impostas, transformando-se

em “saberes a ensinar”. Nóvoa (1991), por sua vez, em consonância com Ferreira (2013), diante desse contexto, aponta a formação continuada como um caminho para auxiliar o professor a organizar esses saberes a ensinar que surge, a partir de então. Ele acrescenta:

> [...] A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. [...] Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturar em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.30).

Alinhando-se a esta proposição, Garrido (2009), esclarece que para ser bem-sucedido, qualquer projeto de formação continuada realizado nessa instituição ou em outro local, precisa ter assegurado algumas condições: (1) é preciso que os educadores sejam respeitados e ouvidos e os seus saberes advindos de suas experiências sejam valorizados; (2) que sejam criadas situações para que eles analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, e; (3) troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Diante dessas assertivas, refletimos a importância da ação mediadora do coordenador na formação continuada na escola, pois ao se aproximar do contexto vivido pelo professor, pode contribuir para ampliar um “repertório” de subsídios no sentido do exercício das suas práticas de ensino. Neste sentido Fusari (2009), acrescenta que a construção de uma política de formação continuada na escola, entre outras coisas,

> [...] vai depender do olhar que todos tenham sobre o valor que a formação tem como condição básica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. Também é necessária uma gestão democrática e estrutura que garanta anualmente oportunidades para que o professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando a formação continuada na rotina escolar (p.22).

O autor, ressalta a necessidade de a gestão escolar buscar assegurar um espaço de formação para que o professor tenha a oportunidade de interagir com os seus pares, compartilhar conhecimentos, angústias e alegrias e em outros termos, para que a escuta seja um movimento orquestrado intencionalmente na escola pelo coordenador pedagógico, como uma experiência intersubjetiva que possibilita ações formativas em uma prática reflexiva.

Delineamos a seguir o percurso metodológico da pesquisa, na busca de respostas aproximativas a nossa investigação.

METODOLOGIA

Para realização deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa por essa envolver a obtenção de dados descritos, apreendidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, em meio a tensões, contradições próprias à condição humana (BOGDAN & BIKLEN,1994). A nossa opção por essa abordagem se justifica, pela compreensão de que a realidade encontrada será sempre em uma perspectiva de aproximação.

Desenvolvemos uma pesquisa de campo em dois CEMEIs[49] no município de Jaboatão dos Guararapes-PE que atendem crianças da Educação Infantil, na faixa etária entre 03 e 05 anos de idade e possuem coordenador pedagógico atuante nessa função há dois anos, pois consideramos essencial um tempo de convívio para proposição de um trabalho pedagógico. Assim, para dar conta do nosso objeto de estudo: a mediação do coordenador pedagógico na prática docente da educação infantil definimo-nos por 02 sujeitos que atendiam aos requisitos da pesquisa. O coordenador A, graduado em Letras, pós-graduação em Gestão e Coordenação e no período da coleta dos nossos dados, estava cursando o mestrado em Lingüística e Ensino na UFPB.

O coordenador B, professora de disciplinas pedagógicas, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia na FAFIRE.

Como procedimentos e instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação participante. Realizamos 32h de observação, buscando registrar ações formativas dos coordenadores em suas práticas diárias, no tocante ao apoio que prestam aos professores da escola onde atuam e também ministrando formação continuada na própria escola. Para tal, fizemos uso de gravação de áudio e registros no diário de bordo de falas dos coordenadores, a fim de observar, entre outras coisas, como eles organizavam o seu calendário de formação, como selecionava os temas e saberes que abordavam nos

[49] Centro Educacional Municipal de Educação Infantil.

encontros com os professores e as estratégias que utilizavam na formação continuada para qualificar o grupo de docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de análise considerou o mapa categorial proposto por Bardin (1977) e apresentamos atividades desenvolvidas pelos coordenadores que revelam suas rotinas e mediações que se caracterizam como situações formativas diversificadas junto ao seu grupo de professores.

Observamos que cada um deles tinha uma forma "singular" de reger ações formativas diante da diversidade da equipe de professores e das suas realidades escolares.

Orientações para o professor: o fazer no cotidiano da sala de aula

No tocante as atividades dos professores, observamos secularidades e alguns paradoxos uma vez que o coordenador A em sua prática docente, porem não exercia a escuta. A sua mediação se circunscrevia em uma relação de mão única no qual emergia o seu cuidado permeado pelo exercício do controle. *Quadro de atividades permanentes que deveriam ser realizadas pelos professores em sua prática com as crianças: cinema na escola, horta suspensa, cozinha experimental, contação de histórias, brinquedoteca, calendário, ajudante do dia e lista de presença* (DIÁRIO DE BORDO, 16/05/2016).

Conforme a atividade destacada, podemos perceber que existe um cuidado do coordenador de exercer sua função no sentido de orientar a prática docente, porém não percebemos o compartilhamento, a reciprocidade, a relação dialógica daquele que forma e é formado, segundo Freire (2009).

Quanto ao coordenador B, o período de observação e registro nos propiciou refletir a existência de uma intencionalidade de uma ação mediadora dialógica na perspectiva de Freire (2009). *Solicitação aos professores de pesquisas de atividades escritas de acordo com a temática estudada, para contribuir com o planejamento e socializar nos encontros formativos do mês* (DIÁRIO DE BORDO, 18/05/2016).

Conforme o recorte apresentado o coordenador B, mesmo que paradoxalmente, não oportunizou em um momento anterior à escuta, no sentido do que fazer e do como fazer a seleção, solicita a pesquisa e nesse momento, parece possibilitar ao professor decidir atividades que julgue adequadas à sua turma. Remetendo-nos a Placco (2013) nas suas reflexões a cerca das ações do coordenador com base na experiência do professor sobre o conhecimento produzido acerca do assunto em pauta.

Temáticas para momentos formativos

Emergiu na análise a maneira como as temáticas eram escolhidas para o estudo junto aos professores, destacamos a maneira diferenciada como essa seleção ocorria denotando concepções subjacentes à mediação na atuação do coordenador.

No tocante ao coordenador A: *Selecionou as temáticas para trabalhar em cada mês do ano com as crianças, a partir das datas comemorativas ocorridas durante o ano letivo na jornada pedagógica, juntamente com os professores* (DIÁRIO DE BORDO, 15/03/2016).

As temáticas selecionadas para serem objetos de estudos nos encontros formativos estavam vinculadas aos desejos do coordenador e ainda muito vinculadas às datas comemorativas o que mais uma vez, denota uma visão reducionista de uma ação que deveria ser compartilha. É preciso ver a escola geradora das demandas da formação e alvo das ações formadoras, distanciando-se de postulações de Placco (2013) que aponta para a ação do coordenador no sentido de buscar questões do próprio cotidiano escolar o que se contrapõe a uma prática formativa que não pode se reduzir as datas comemorativas.

Quanto ao Coordenador B, ressaltamos que buscava trabalhar em projetos didáticos voltados ao cotidiano da escola, o que incidia na escolha de temas de maneira compartilhada. *Fez uso do tema do projeto didático "Eu e a minha escola" e dos saberes da proposta curricular do município, ambos selecionados pelos professores, para selecionar e explorar as temáticas a serem abordadas em cada uma das unidades do ano letivo* (DIÁRIO DE BORDO, 18/03/2016).

O coordenador ao olhar as circunstâncias singulares da escola, de sua equipe e seu projeto promove segundo Terzi e Fujikawa (2013) a problematização, reconsideração e orientação, denotando cuidado no sentido da busca do significado compartilhado.

Situações formativas na escola com os professores

O coordenador apresentava sugestões no formato de sequências didáticas para o professor no intuito de direcionar e facilitar seu trabalho com a mediação formativa de acordo com as demandas sociais a ele imposta. *Encontros semanais para orientar os professores por grupos de crianças com faixas etárias iguais, em relação à temática a ser abordado durante a semana, ajudando-os na construção do planejamento semanal em forma de sequência didática* (DIÁRIO DE BORDO, 09/02/2016).

Considerando que o momento de formação na escola é um espaço para que o professor interaja com os seus pares para compartilhar conhecimentos, para que ele ouça e seja ouvido, o coordenador precisa valorizar e transformar segundo Silva (2013) em um lócus de formação, pela mediação significativa de processos educativos.

O coordenador B considerava a realidade da escola pautada no projeto que problematizava a necessidade escolar e a fala do professor dotado de "saber escolar" específico e fazia relação com os saberes científicos. *Encontros mensais com os professores dos grupos de crianças com faixas etárias iguais, para planejar as atividades do mês, a partir das competências e saberes do Projeto didático para o semestre "Eu e a minha escola*[50]*"* (DIÁRIO DE BORDO, 12/02/2016).

Mostra que são aprendizagens construídas processualmente, compartilhadas que, pouco a pouco, vai alterando conhecimento e prática, reflexão e ação e como bem coloca Kramer (2012), como um campo fértil para mudanças teórico-crítico de reflexão.

Em fase ao exposto, um ponto que merece destaque diz respeito ao fato que, embora ambos os coordenadores realizassem muitas ações semelhantes nas escolas onde atuavam, estes apresentavam formas distintas na maneira como, o que não poderia ser diferente, pois que, como bem coloca Ferreira (2013), os fatores internos e externos influenciam e, por vezes, determinam as ações. Refletimos que um fator a ser considerado pode ser a formação inicial de cada um deles e a Experiência na docência da educação infantil, uma vez que o primeiro têm licenciatura em Letras e o segundo em Pedagogia. E o segundo têm uma experiência de mais de 05 anos na docência da Educação infantil.

[50]Projeto feito para o 1º semestre de 2016 pelos professores e coordenador, com o objetivo de levar as crianças compreender sua história, sua escola, sua família, seu bairro como forma de valorização de sua identidade cultural.

CONCLUSÃO

Na busca de compreender de que maneira coordenadores que atuam na escola de educação infantil exerciam uma mediação formativa junto aos professores no sentido de contribuir na melhoria da prática docente, podemos dizer que, a investigação possibilitou perceber que estes buscavam aproveitar as várias situações ocorridas no cotidiano para "transformá-los" em momentos de formação continuada, quer fosse de forma sistemática e planejada, quer fosse aqueles surgidos "ao acaso", na perspectiva progressiva de dar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2009), uma vez que emergia o compromisso dos dois coordenadores com o cuidado da prática docente de qualidade.

Porém, um dado significativo que emergiu no campo, diz respeito às concepções que subjaz a ação formativa de cada um destes, pois nos provocou no sentido de voltar a formação inicial e a experiência na docência dos dois e nesse sentido a formação inicial no curso de pedagogia e sua experiência na docência, parece ter contribuído na ação mediadora do coordenador pedagógico B no sentido de se aproximar mais do cotidiano pedagógico, da escola e dos professores, ao organizar suas ações formativas possibilitando escolhas, mesmo com alguns paradoxos, concorre para a autonomia na prática docente, o que no tocante ao coordenador B, em meio ao compromisso, as ações mostravam-se diretivas contrapondo-se a uma prática de educação como liberdade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. ***Analise de Conteúdo.*** Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto:Porto Editora, 1994.

FERREIRA, A. T. B; Cruz, S. P. S (org). **Formação Continuada de Professores:** programas, projetos e recursos didáticos. Recife: Ed. UFPE, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e terra, 2009.

FREITAS, A. S; LIMA, M. E. M; SILVA, E. M. A (org.) **Formação continuada de professores questões para reflexão**. Recife: Ed.Autêntica,2010.

FUSARI,J.C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luuuiza Helena da Silva Christov (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GARRIDO,E. Espaço de formação continua para o professor-coordenador. In Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luuuiza Helena da Silva Christov (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

KRAMER, S. **Alfabetização e leitura e escrita, formação de professor em curso.** São Paulo: Ática, 2012.

_____, S. Nunes, M.F e Carvalho, M.C(org.) **Educação Infantil :Formação e responsabilidade.**1ª ed. Campinas, SP:Papirus,2013,p.14.

PESSÔA.L;ROLDÃO.M.C. Estratégias viabilizadoras da "boa formação"na escola:do caso à intencionalidade. In Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores.** In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

PLACCO,V.M.N.S. A formação do professor:reflexões, desafios, perspectivas. In Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida e Luiza Helena da Silva Christov (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

SILVA.S. A escola como lócus privilegiado de formação:revisitando o Ginásio Vocacional. In Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013

TERZI.C.A;FUJIKAWA.M.M. Como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades formadoras? In Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (org.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: edições Loyola, 2013.

O FIO DA CONVERSA: PROSA COM CRIANÇAS PEQUENAS, DESENCADEANDO PROJETOS

LUCIANA TESTON SIVALLE
lutestonsivalle@yahoo.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas

MÁRCIA MARIA C. RAMOS
marciaegui@uol.com.br
Prefeitura Municipal de Campinas

No trabalho com crianças pequenas podemos tê-las como espectadoras e coadjuvantes ou protagonistas e coautoras; cabendo ao educador a clareza do seu papel como parceiro e mediador na construção coletiva do conhecimento, portanto seu olhar e suas atitudes sustentam ou desmontam o trabalho com projetos.

Trata-se de olhar para a infância em numa perspectiva que ultrapassa o cuidar, que permeia o estar juntos, respeitando as individualidades culturais e os saberes.

Numa escola do município de Campinas, atuando com crianças de 3 a 6 anos, propomos atividades diversificadas, através de cantinhos (ateliês) buscando a autonomia, organização, interação e aprendizagens significativas para as crianças.

Sendo que todas as atividades buscam respeitar a individualidade, o ritmo e o interesse; sendo coerente com as propostas apresentadas no planejamento.

Contudo, essas atividades da prática possibilitam a interação professor/ aluno, e alunos-alunos, vínculos fundamentais para a construção do conhecimento.

Uma das primeiras propostas visa proporcionar aos alunos a apropriação de sua identidade, conhecendo a história e o significado de seu nome. Conhecer a história de sua vida e conhecer seus antepassados. Diferenciar os vários tipos de família e os membros que a compõe.

Esse trabalho requer a parceria das famílias, elo primordial no trabalho com os pequenos pesquisadores, bem como a parceria com os interlocutores do espaço escolar.

Esse vínculo é estabelecido no cotidiano, através das brincadeiras conjuntas, dos momentos de descontração, na importante fase de adaptação e nos demais momentos que pudermos interagir como dupla. A relação afetiva da professora com a criança

proporciona não só um ambiente favorável para a aprendizagem como também uma educação humanizada voltada para a transformação.

Buscando afastar de uma visão fragmentada, restrita e linear do fazer e pensar pedagógico, reconhecendo a necessidade de interação entre os diferentes saberes/vivências que constituem e caracterizam o espaço educativo. Acreditando que este é um dos caminhos para o desenvolvimento de atividades que considerem o protagonismo das crianças nos processos de produção de conhecimento.

O trabalho está baseado num conceito onde a criança é sujeito de direitos, cidadã e que precisa ser respeitada como tal. No entanto, ao mesmo tempo, não se abstém de sua tarefa diretiva de conduzir o processo de aprendizagem buscando desafios compatíveis aos saberes. A organização, a autonomia e a interação encontram-se no vértice das experiências e, desse modo, exigem do professor um profundo conhecimento teórico-prático, além de uma organização criativa de seu trabalho: observando, registrando, planejando, refletindo e documentando seu fazer pedagógico em um planejar, avaliar, contínuo e coletivo.

O trabalho com projetos vem de encontro com esta proposta, pois permite às crianças (e também ao professor mediador) refletir sobre sua ação, levantar hipóteses e construir saberes em torno de uma lógica baseada em seu significado.

O trabalho com projetos pretende repensar o papel da escola de educação infantil, escola esta considerada um lugar para aprender, agir, refletir, criar.

No trabalho com projetos todos os envolvidos aprendem e a escola assume seu papel de ambiente de investigação, de descoberta, de desafios e conquistas.

A prática pedagógica por meio dos projetos é uma forma de promover a educação com a qualidade que desejamos. É um trabalho desafiador, pois exige do profissional uma postura reflexiva, investigativa e crítica.

No trabalho com projetos reconhecemos as crianças pequenas como sujeitos sociais, culturais e históricos.

Fernando Hernández, propõe um trabalho por projetos que permite que os alunos aprendam fazendo, reconhecendo sua autoria de produção. A criança é permitida a explorar, buscar informações, interpretar, tendo à oportunidade de recontextualizar aquilo que aprendeu, estabelecendo a rede de aprendizagens significativas.

Reconhecendo que a criança possui cem linguagens e ações; cabe a escola e aos educadores oportunizar que estas linguagens interajam, sendo ampliada através das relações estabelecidas entre criança- criança, criança - adulto.

Todas as linguagens são importantes e cada criança tem a sua característica de apresentá-la ao mundo. A professora tem a função de mediadora neste processo e o diálogo é fundamental.

É através do diálogo, da conversa, da prosa que a criança vai expressar o que quer pesquisar, quais são as suas dúvidas, inquietações, curiosidades e cabe a professora junto com a criança planejar os caminhos desta investigação.

A professora precisa conhecer a criança, o contexto no qual está inserido e isto ela consegue através do diálogo.

As oportunidades de ampliação dos repertórios no decorrer das atividades que cada criança vivenciará a aprendizagem conforme seu interesse; construindo aprendizagens significativas.

Nesta proposta de trabalho, não somente a criança aprende, mas nós professoras, aprendemos nos fazeres de "Ser Professoras"; precisamos **Estudar** as teorias e **Viver** as práticas, numa via de mão dupla, por vezes acertamos ou erramos.

Escutar as crianças, é parte primordial deste trabalho, é prosear com elas não somente na perspectiva dos projetos, mas também na dimensão dos fazeres de professor da educação infantil.

O objetivo é estar atento às crianças, sabendo ouvir e enxergar o fazer, o falar, o despertar para o mundo, valorizando todos os momentos de interação (criança-criança/ criança-objeto/ criança-adulto).

Trabalhando com pequenos projetos que surjam do interesse das crianças, e utilizando também da mascote da turma como elo com as famílias e o conhecimento das crianças.

Todo trabalho estará apoiado na rede de saberes como prática pedagógica, valorizando a cultura infantil, interagindo a escola e a vida, vida e a escola.

O trabalho também será norteado pelos Princípios Norteadores da Educação Infantil, com destaque especial sobre o "Brincar", valorizando a integração dos quatro

eixos: descobrindo as diferentes linguagens, descobrindo o eu e o outro, descobrindo o meio físico social e o conhecimento lógico, descobrindo o corpo e o movimento.

Esta proposta de trabalho se baseia nas ideias apresentadas por Ulisses F. Araújo, no livro "Temas Transversais e a Estratégia de Projetos"[51]. Para o autor, *"apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com os outros objetos ou acontecimentos" (*p.76). Neste sentido, o princípio norteador do trabalho é o entendimento de que o conhecimento é construído a partir do entrelaçamento de relações que se significam individual e coletivamente.

> *"O segredo está nas relações, nos infinitos caminhos que permitem ligar os conhecimentos uns aos outros"* (p. 75).

Afastar-nos de uma visão fragmentada, restrita e linear do fazer e pensar pedagógico, reconhecendo a necessidade de interação entre os diferentes saberes/vivências que constituem e caracterizam o espaço educativo. Acreditando que este é um dos caminhos para o desenvolvimento de atividades que considerem o protagonismo das crianças nos processos de produção de conhecimento.

Os conhecimentos produzidos serão referentes à história/memória de cada um, às diversas manifestações culturais, as relações que estabelecemos com os ambientes natural/cultural/social, dentre outros.

Organizar os trabalhos pedagógicos, a partir deste pressuposto, propicia condições para que as experiências e os problemas levantados sejam respondidos *"à luz das curiosidades dos alunos, de suas necessidades e dos interesses cotidianos*" (idem, p.69).

A partir da valorização da diversidade, a individualidade, os cotidianos, o senso comum, destacam alguns princípios como: o direito a valorização das diversas culturas, e os re-significados que cada indivíduo faz ao se deparar com especificidades próprias de outras culturas, que podem se fizer presentes em vários ambientes, entre eles podemos considerar o ambiente escolar e as possíveis elaborações que podem surgir em seu contexto.

A escola através da elaboração do conhecimento pode ser um espaço para a garantia da diversidade cultural, individual e coletiva. Nela, o professor pode privilegiar

---

[51] Coleção cotidiano escolar, São Paulo: Moderna: 2003.

ações pedagógicas que valorizem as culturas que podem estar presentes no interior da sala de aula. Deve ser um espaço para transmitir e produzir cultura.

> "Existe sim, acomodação, a rotina alienante e a reprodução de desigualdade na escola, mas existe, também, um fluxo fascinante promovido pela pluralidade de vidas, interesses, desejos presentes no cotidiano escolar." (Trindade, 2000:14).

Dentro desta proposta de trabalho já observamos que as crianças sendo ouvidas, participam das atividades com interesse; as famílias passam a conhecer a importância das múltiplas linguagens, tendo maior compreensão do processo de construção doconhecimento.

Observamos também que o conhecimento é multiplicado à medida que se entrelaçam na rede de saberes individuais e coletivos.

Referências

ARAÚJO, Ulisses F. Temas Transversais e a Estratégia de Projetos .Coleção cotidiano escolar, São Paulo: Moderna: 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da graça Souza. Projetos pedagógicos

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (orgs.) As Cem Linguagens da Criança: a Abordagem de ReggioEmilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MANTOVANI, S. e PERANI, M. Rita. "Uma Profissão a Ser Inventada: o Educador da Primeira Infância". Pró-posições, vol. 10, n. 1 [28] – março/1999. Faculdade de Educação – Unicamp.

Secretaria de Educação.CoordenadoriadeEducaçãoInfantil.CurrículoemConstrução.RedeMunicipaldeEducaçãoInfantildeCampinas,SãoPaulo-Campinas.1997.

TRINDADE, A. L. da. "Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar", In.: TRINDADE, A. l. da e SANTOS, R. (orgs.) Multiculturalismo mil e uma faces da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 2a.ed.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS DAS CRIANÇAS

Lucineide Cruz Araújo
NEI/CAp/UFRN
Bárbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo
NEI-CAp/UFRN
neidinha.araujo@hotmail.come-mail
barbaracoutinho02@hotmail.com

O presente artigo se constitui em um recorte da prática pedagógica realizada com a uma turma da Educação Infantil, do Núcleo de Educação da Infância – NEI, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Vivenciado por uma turma de 22 crianças entre dois e três anos de idade e duas professoras e uma auxiliar de creche.

O artigo tem como objetivo refletir sobre vivências/intervenções pedagógicas que privilegiam às crianças e seus familiares o encontro com uma cultura literária por meio de práticas leitoras.

Considerando a importância da leitura na Educação Infantil como uma linguagem que propicia o desenvolvimento da criação, da fruição, do pensamento, da imaginação, da sensibilidade e da percepção das crianças; neste sentido, por meio da leitura que as crianças estabelecerão relações com o mundo, permitindo a interação entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares para que elas possam ter um desenvolvimento mais rico de possibilidades nas suas dimensões física, intelectual, emocional e social.

Segundo Lerner (2002), ler é entrar em outros mundos possíveis. A leitura faz parte de um projeto individual e cumpre um importante papel social, relevante para todo e qualquer desenvolvimento cultural. Sendo assim, ela precisa ter uma funcionalidade e um sentido para cada sujeito, mesmo que de modos diferenciados. A partir do primeiro contato das crianças com os textos escritos, que posteriormente serão lidos e significados, as crianças formulam hipóteses, estabelecem funcionalidades e consequentemente atribuem sentidos aos diversos textos com os quais eles se relacionam.

As crianças, como ativas no processo de elaboração de sentidos, são capazes estruturar formas de pensar sobre o que é ler, como se lê ou para que se lê. Esses conhecimentos que são as bases do processamento da leitura para as crianças, são

fundamentais para a constituição do modo como cada uma concebe o ato de ler. Os sentidos para a leitura vão sendo constituídos pelo social e são marcas de processos vividos, de modo fluído e específico para cada criança.

Em nosso texto, especificaremos os sentidos sobre a leitura atrelados ao projeto ciranda de leitura, que oportuniza crianças desde á Educação Infantil, participar de práticas significativas de leitura literária, estando atrelada essa prática a ampliação do prazer e da ludicidade infantil.

Vygotsky (2007), em suas teorizações, assinala que a aprendizagem da leitura é fundamental para o nosso processo de socialização, pois possibilita o uso voluntário e consciente da linguagem. Nesse sentido, ao aprenderem a ler, as crianças tomam consciência da estrutura fônica das que usam para se comunicar com as pessoas. Assim, o aprendizado da leitura deriva de vários aspectos, além dos elementos alfabéticos, a leitura é uma forma especial permeado pela decodificação e produção de significados para o texto lido.

Estudos atuais como os apontados por Solé (2003) trazem a ideia de que a leitura e muito mais do que a identificação de sinais gráficos. Trata-se de uma atividade cognitiva complexa, que requer construir um número relevante de conhecimentos: sobre para que serve ler, sobre o que pode ser lido, o que não pode e sobre as condições que deve ter um texto para que possa ser lido.

Definimos como conceito central do que é ler a seguinte definição:

> Ler é compreender. E compreender é, sobretudo um processo de construção de significados sobre um texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível que o leitor encontre um sentido para o texto lido. (SOLÈ, 203,p. 44).

Assim, quando o leitor compreende e encontra um sentido para o que lê, está aprendendo; á medida que sua leitura informa, comunica, permite que se aproxime do objetivo do autor ou do objetivo do texto lido. A leitura pode e deve iniciar juntamente com o interesse da criança pelos textos escritos, ainda na Educação Infantil.

Sabendo que a literatura infantil oportuniza o desenvolvimento do imaginário da criança e da função simbólica, a partir do mundo que possibilita a mesma se colocar no papel dos diferentes personagens, sabendo que esses momentos mobilizam competências

e ampliam os limites do imaginário pessoal e coletivo. Diante disso, é importante que os sujeitos envolvidos conheçam diferentes textos literários, envolvendo-se e deleitando-se durante essa atividade, tendo em vista a atuação da família como leitores/contadores e educadores como mediadores de leitura.

Ciente que a educação Infantil também é responsável pelo desenvolvimento de alunos leitores antes mesmo de aprenderem a ler convencionalmente, é dever de todo professor incentivar oportunidades prazerosas à criança em manusear os diversos livros e informações escritas disponíveis em seu redor, fomentando o desejo e a busca pelo ler e aprender. Comentar ou recomendar algum texto, compartilhar a leitura de um livro, confrontar ideias e opiniões sobre notícias e artigos com outras pessoas – tudo isso ajuda a estabelecer gostos, reconhecer finalidades dos materiais escritos, identificar-se com o autor, assumindo uma posição crítica. (JOLIBERT,1994).

No mundo todo, crianças que vivem em ambientes alfabetizadores (ou seja, aqueles em que as pessoas fazem uso regular do ato de ler e escrever) têm a oportunidade de construir esse conhecimento naturalmente ao imitar a ações dos parentes e amigos. Já os que não vivem cercados de “letras” precisam da ajuda da escola.

Daí a importância de iniciar esse trabalho de contação de história desde a Educação Infantil. Além de aproximar as crianças do mundo letrado, a leitura alimenta o imaginário e incorpora essa experiência à brincadeira, ao desenho e às histórias que todos os pequenos gostam de contar. Apoiamos nos pressupostos teóricos de Abramovich (2004), Amarilha (2004), Andrade (1996), Brasil (2013), Craidy (2001), Chartiert (1996), Solé (2003); Lerner (2003); Vygotsky (2007). dentre outros.

Esses estudos como outros campos teóricos, têm possibilitado uma visão de leitura enquanto um processo amplo de construção de sentidos, que não se reduz apenas ao domínio da palavra escrita, não se trata de um processo de decodificação de símbolos linguísticos, mas de um processo interativo que provoca nas crianças uma atitude de busca e construção de sentidos.

Desde muito pequenas, as crianças constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura, se tiverem oportunidades, insto é, se um outo mais experiente for capaz de situá-la em um nível de conhecimento que sejam gerados desafios no campo do processamento da leitura.

De acordo com Vygotsky (2007), o sentido maior de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda riqueza dos momentos existentes na consciência e é relacionado àquilo que está expresso em um determinado contexto da palavra, ou seja, o sentido atribuído naquele momento de discurso.

Dessa maneira, é necessário romper com a ideia que existe um único caminho, um único sentido para a leitura. Essa linguagem pode converter-se a cada sujeito, de acordo com o seu modo de significar o mundo. Assim, reafirmamos que a leitura tem um sentido amplo, que varia para diferentes sujeitos, tempos, espaços e discursos, tornando a significação uma atividade funcional e individual. Assumindo assim um caráter significativo e relevante para o a estruturação da criança como leitor.

Diante desse contexto, acreditamos que a criança inicia seu processo de formação leitora quando é desafiada a refletir sobre seu processo de constituição e materialização da linguagem oral em situações significativas de práticas leitoras. É fundamental que as crianças tenham acesso e interajam intensamente com diferentes textos e materiais escritos explorando-os, buscando compreender seus conteúdos, estruturação e função.

"*CONTE OUTRA VEZ*!" MODOS DE PENSAR E VIVENCIAR A LITERATURA JUNTO À FAMÍLIA

O envolvimento dos pais no trabalho com a literatura infantil é muito importante. Dentre às finalidades desse envolvimento, destaca-se a valorização do livro pela família, que muitas vezes, faz pouco uso da leitura e que, consequentemente, não influencia seus filhos. Fazer do livro um amigo e do ato de ler um hábito constante vivenciado no ambiente familiar é uma forma de levar diferentes modalidades de linguagens para o convívio diário do aluno e de oportunizar-lhe um contato fora da escola com o belo, com o imaginário, com a arte da palavra.

Os pais podem ser fortes aliados e colaboradores da escola se lhes forem esclarecidos os objetivos e a importância da literatura na vida dos filhos. Esse esclarecimento é da competência do educador, que pode fazer com que também os pais

descubram a leitura como fonte de prazer. Por outro lado, é sempre gratificante e produtivo ter os pais como partícipes do trabalho educativo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 70).

> Os sistemas educativos devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos.

Neste trabalho o professor desempenha um papel fundamental de mediador entre a família/criança e o objeto do conhecimento, ajudando, guiando, orientando, desafiando e facilitando a conquista do significado e da compreensão de todas as hipóteses e ideias que os alunos venham a construir sobre a expressão oral. A intervenção do professor é essencial também para que o aluno ganhe autonomia como contador de histórias.

É de fundamental importância que os professores instiguem nas crianças, não apenas o prazer pela leitura, mas possibilidades de ampliação de suas estratégias para compreender o mundo. Sendo assim, o professor tem um papel fundamental, é ele que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos, atende o desejo da criança, procurado criar, permanentemente, novos desejos. Alguém que interfere, intencionalmente, no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita, criando novas possibilidades e se antecipando ao que a criança nos revela. (ANDRADE apud OLIVEIRA, 1996).

A arte de contar histórias é fundamental para o desenvolvimento da imaginação, da formação de um bom leitor e ainda na interação de pais e filhos, inclusive no momento de contar histórias para as crianças dormirem. Quando uma história é contada, há a possibilidade de trocas emocionais. Pais, filhos e professores podem conversar sobre medos, afetos, ansiedades, viajar, fantasiar e, logicamente, despertar a sede por mais e mais histórias.

Fato que nos remete a Chartier, (1996, p.52) em que, “a leitura não é uma atividade de improvisação, autônoma, solidária, que não necessita de questionamentos em seguida, mas um gesto que necessita das trocas de convívio”. Portanto, conversar sobre as impressões de cada um abre espaço para que as crianças digam do que mais gostaram ou lembrem algum episódio já vivido e, assim, se apropriem do uso social da leitura.

Concordamos com Solé (2003) quando diz que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Neste processo, o leitor busca informações que possam satisfazer e/ou atender os objetivos que guiam sua leitura.

Neste sentido, pode-se afirmar que a contação de história deve ser resgatada e valorizada como um meio que a família e a escola podem, e devem, utilizar para desenvolver a imaginação, a criação de histórias, a aquisição da linguagem, o poder de observação, a expressão de ideias e o gosto pela leitura. Portanto, sempre é tempo, ainda, de procurar reatar os laços com esses momentos de história na própria escola, sendo nossa responsabilidade descortinar para eles mundos novos, cujo caminho pode ser o da fantasia.

O momento com as práticas de leitura e escrita no nosso currículo e na nossa rotina semanal é diversificado. Trabalhamos diariamente através de leitura com diferentes gêneros textuais, contação de histórias na sala de referência e também na biblioteca da escola. Também nos finais de semana junto com a família, quando o aluno leva para casa, na sexta feira um livro para ler junto com alguém de sua família para que reconte na roda de leitores na segunda-feira.

Além do despertar da leitura nos finais de semana, foi aberto aos pais no período de um semestre, um momento na rotina escolar durante dois dias, onde alguém da família também pode vir à sala de aula contar histórias e socializar-se melhor com seu filho e colegas de classe. Para tanto, recursos distintos como o uso de livros, fantoches, dedoches, entre outros foram aplicados a fim de envolver e cativar a criança para leitura. Onde diretamente é possível fazer uma ponte entre a história, o personagem e o aluno ouvinte, envolvendo-o e fantasiando o seu momento abstrato em concreto ampliando o espaço do aluno ouvinte para aluno que reconta, refaz e reinventa a história.

Percebemos que essas práticas têm despertado o interesse do grupo, de como a diversidade textual, que lhes são apresentadas tem uma intencionalidade, de como o sentido que as crianças tem construído com o texto nos diversos momentos tem ampliado significativamente seu repertorio textual e de como esse ambiente interativo e dialógico tem contribuído para o processo de constituição da criança leitora.

A família cooperando com o desejo de ler perpassa ao aluno um amplo valor e aspiração pela leitura, já que o objetivo norteador deste trabalho é incentivar o gosto pela leitura, possibilitando a interação entre eles, a fim de que possa garantir um trabalho de

linguagem que desenvolva as competências comunicativas do aluno para as quatro habilidades básicas da língua: escutar, falar, ler e escrever.

Contação de histórias realizada por pais de uma das crianças da turma. Fonte: Acervo das professoras.

Ouvir muitas história é o início da aprendizagem para ser um leitor, portanto ler histórias para as crianças sempre é suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas e encontrar outras idéias para solucionar questões – como os personagens fizeram. Ouvir e ler histórias é também desenvolver todo o potencial crítico da criança. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar e se sentir inquieto, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de idéia. Isso não deve ser feito somente uma vez na semana, mais deve fazer parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima de um esquema rígido e apenas repetitivo.

É necessário que as crianças se sintam participantes nas atividades de leitura, e que, portanto, tenham a possibilidade de expressar suas opiniões a respeito do tema. Como ressalta Amarilha (2004), "de pouco (ou seria de nada?) adiantaria se esse momento de interação não fosse respeitado por todos." A vez de cada um falar tem que ser respeitada pelos demais da mesma maneira como foi respeitada a leitura do professor, por isso este deve estar atento para que a fala de todos seja respeitada igualmente; afinal, todos estão ali presentes para aprender e a interação é favorável à aprendizagem.

O professor deve dar oportunidade para que a criança faça suas próprias interpretações do texto, tire suas próprias conclusões. O professor deve estar consciente do papel da literatura no desenvolvimento da auto-estima, da criatividade e da construção de valores éticos e morais em seus alunos – como o respeito e a cooperação social – além de despertar grande interesse pela obra literária apresentada. O professor deve tirar o máximo proveito das emoções que a historia contém e valorizar a atividade de leitura como forma de prazer.

Considerando que o contador, através da leitura expressiva, estimula na criança, com espontaneidade e encantamento, o gosto pela leitura, nota-se que o professor contando histórias, durante sua prática educativa, atua como um agente formador de leitores, proporcionando e permitindo que eles se tornem sujeitos ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos.

Para formar futuros leitores é fundamental que a leitura faça parte da rotina diária. O ideal é que não só a escola disponha uma biblioteca, mas também todas as salas tenham espaço reservado para livros, revistas e outros materiais impressos – onde todos possam manusear o material livremente e comecem entender o sentido que o mundo letrado tem para todas as pessoas já alfabetizadas. Por isso, os especialistas dizem que não cabe exigir atividades complementares depois da leitura. Ao contrário, nessa fase, é melhor não escolarizar a tarefa e esperar algum resultado da parte das crianças. Portanto, nada de questionamentos sobre a história. O melhor é trocar impressões sem compromisso, abrir espaços para que as crianças digam o que mais gostaram ou lembrem de algum episódio já vivido e, assim, se apropriem do uso social do ler.

A contação de histórias é um grande instrumento para despertar o senso crítico e reflexivo nas crianças, afinal, um mesmo texto pode ser interpretado de diferentes formas, pois transporta a criança para outros mundos e dá vida aos seus sonhos através da leitura, além de contribuir pra o desenvolvimento infantil por despertar emoções e valorizar sentimentos através da magia e da atração das histórias.

Não se pode esperar que as crianças desenvolvam o amor pelo universo da literatura, sem que lhes sejam apresentadas todas as possibilidades, aprendizagens e prazeres que esse universo oferece. Se estimuladas a um encontro prazeroso com as palavras, certamente elas irão se encantar pelas leituras e se tornarão autônomas na procura pela literatura.

Como afirmam Valdez e Costa, (2007, p.172).

> Não restam dúvidas de que contar histórias na Educação Infantil contribui com a formação global da criança. Tal prática, além de favorecer a relação afetiva da criança com o livro, desde a mais tenra idade, proporciona momentos de prazer, desperta a curiosidade, a criatividade, a fantasia e a imaginação.

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou entender melhor o processo de ensinar/aprender a leitura, além de entender que as crianças despertam seu interesse para algo à medida que esse algo se torna significativo para elas.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Ao encerrarmos o ano letivo, pudemos refletir sobre as aprendizagens das crianças e nossa prática pedagógica, retomando os objetivos traçados. Com o desenvolvimento desta prática exploramos as primeiras falas, sentimentos, ideias e descobertas expressados/vivenciados no início dessa trajetória, bem como as principais atividades e conquistas decorrentes desse momento tão significativo na vida das crianças.

Nesse sentido, esta prática de pais leitores e contadores na sala de aula durante duas vezes na semana, nos permitiu mais aproximação e interação entre pais/crianças e professoras, assim como contribuiu para o desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança como o falar, perguntar e a ampliação do vocabulário.

Para Leontiev (1991), a criança pequena no contexto da Educação Infantil elabora/constrói conhecimentos num processo de interação com outras crianças e/ou adultos, enquanto desenvolve a capacidade de compreender e representar a realidade.

De acordo com autor:

> A criança entra muito depressa em comunicação com o que a rodeiam, por meio da palavra. Descobre as palavras, começa a compreender o seu significado e incorpora-as ativamente em seu discurso. A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental (LEONTIEV, 1991, p. 72).

Compreendemos, portanto, que o processo de constituição da linguagem é fundamental para o processo de constituição da atividade mental. Sendo assim,o trabalho pedagógico no contexto da Educação Infantil deve ser pensado considerando o processo de construção/constituição dessa linguagem.

Aos poucos, esse estudo foi ampliando os conhecimentos de cada criança, percebíamos que, gradativamente, surgia certa independência por parte das crianças, expressando melhor seus sentimentos, melhorando a concentração e a participação da maioria da turma.

Pudemos concluir que nossa roda de histórias alcançou os objetivos propostos, permitindo às crianças aprender a aprender, na construção de conceitos, na investigação curiosa, nos relatos sobre suas descobertas. Nós, professoras, assumimos o papel de facilitadoras, favorecendo a dinâmica dos processos, estabelecendo os desafios individuais e coletivos e oferecendo meios que mantenham a atenção dos alunos. Nesse movimento, a chama para novas descobertas não se apaga, mas se expande cada vez mais em novos questionamentos, busca de informações e construção de conhecimento.

É possível perceber mudanças de comportamentos nesse momento: maior atenção para ouvir, esperar a vez para falar, ler, dialogar. Também observamos a elevação da autoestima, crianças mais autônomas, presença da família na escola e mais interesse por parte da maioria das crianças e famílias no processo de aprendizagem. A troca de experiências leitoras entre pais, crianças e professoras provocou o interesse e o prazer entre os ouvintes, alimentando, assim, a busca por diferentes formas de ouvir/contar/vivenciar histórias no espaço da sala de aula.

A evidência dessa afirmação é revelada através das mudanças de comportamentos nessa hora da leitura com o aumento de interesse em participar por parte da maioria delas. Acreditamos que os alunos e as famílias ao final tenham despertado um pouco de prazer pela literatura e que as contações de história se torne prática em suas vidas.

Por fim, nesse artigo procuramos compartilhar nossos modos pensar e vivenciar a literatura junto à família, de aprender e ensinar nossas descobertas, nossos acertos e desacertos, nossas dúvidas e certezas. Entremos, portanto, nessa “roda” para construir novos fazeres e para despertar na criança e na família um novo olhar de prazer pela literatura e que as contações de histórias se tornem práticas em suas vidas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. – **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices**.** São Paulo: Spcione, 2004.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANDRADE, C. M.R. J. **Vamos dar a meia volta e meia volta vamos dar**: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z.M.R (org.) Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto alegre: Artmed. 1996.

JOLIBERT, J. e colaboradores. **Formando crianças leitoras.** Vol 1; Tradução (Bruno C.Magne). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAERCHER, Gládis. **E Por Falar em Literatura...** In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. Educação Infantil- Pra que te quero? Porto Alegre: Artemed, 2001.

LEONTIEV, A. N.O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S. LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/Editora da USP, 1991.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOLÉ, Il. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALDEZ, D; COSTA, P. L. **Ouvir e Viver Histórias na Educação Infantil - um direito da criança** In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (org). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? – Em defesa do ato de ensinar, Campinas, SP: Alínea, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LUZ, CÂMERA, AÇÃO: A PRODUÇÃO DE UM VIDEOCLIPE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucineide Cruz Araújo
NEI/CAp/UFRN
Esthephania Oliveira Maia Batalha
NEI/CAp/UFRN
neidinha.araujo@hotmali.com
esthephania_@hotmali.com

O presente artigo tem por objetivo descrever e refletir sobre vivências/intervenções pedagógicas que visaram à produção de um videoclipe com uma turma de Educação Infantil, do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, NEI-CAp/UFRN durante o mês de novembro de 2016. A turma é composta por 22 crianças, entre três e quatro anos de idade, duas professoras e uma auxiliar de creche.

Neste recorte daremos ênfase à produção de um videoclipe, *d*estacaremos algumas estratégias utilizadas em sala, relatando algumas vivências que permearam nosso trabalho durante o mês de novembro de 2016. Portanto, nos apoiamos em metodologias que priorizam a criação de estratégias, oportunizando as crianças a capacidade de argumentar, justificar, criar, pensar, expressar e registrar as suas descobertas.

Assim, para fins de organização deste artigo, faremos, primeiramente, uma breve discussão sobre o trabalho com a mídia na Educação Infantil; na sequência, apresentaremos os objetivos de aprendizagem e a sequência didática das atividades, enfatizando o processo de organização, as ideias das crianças a respeito de como se faz um videoclipe. Por fim, faremos uma apreciação sobre o trabalho realizado destacando os avanços e dificuldades do grupo durante a realização.

Mídia e Educação Infantil: alguns apontamentos

Estudos contemporâneos afirmam que a criança não é uma receptora passiva do conteúdo midiático mas que este é incorporado à brincadeira; sendo, segundo Girardello (2005, p. 5), “os heróis, as heroínas e aventuras da tv usados como matéria prima da vida de fantasia das crianças”. Desse modo, pensar sobre essa criança no mundo

contemporâneo implica pensar no modo como ela interage com as mídias. Partindo desse entendimento a criança não é um sujeito que recebe o conteúdo midiático de forma passiva, mas é alguém que cria, ressignifica, dá novo sentido e manifesta essa cultura midiática de diversas formas no seu cotidiano.

A esse respeito, Cordeiro e Almeida (2012) nos apontam ainda que as crianças tem contato cotidianamente com mensagens digitais transmitidas pela linguagem não verbal. São imagens que transmitem informações e determinados valores e modos de compreender o mundo de forma implícita às crianças que estão nas instituições de Educação Infantil. Desse modo, se compreendemos que as crianças que chegam as nossas instituições estão cercadas por imagens da mídia, convém pensar estratégias que as possibilitem ter uma leitura crítica e reflexiva diante dessas imagens.

A cultura da imagem, do som e do movimento é prazerosa. Ela está presente no cotidiano das crianças e suscita novas formas de aprender e ensinar. Belloni (2003) alerta que o mais passivo dos recursos tecnológicos não está isento de produzir nos seus usuários alguma reação, visto que, na busca por informações, conhecimento e entretenimento, as pessoas são constantemente impactadas pela tecnologia.

Partindo, inicialmente, dessas ideias, supõe-se que os recursos digitais podem despertar o interesse das crianças e estimulá-las à construção de saberes e aprendizagens, além de favorecer a diversificação das formas de representação e do uso da linguagem, especialmente na Educação Infantil, visto que as crianças ainda não se apropriaram da linguagem escrita.

As crianças contemporâneas, sempre atentas e curiosas, cada vez mais se apropriam desse universo repleto de recursos midiáticos e digitais. No entanto, é importante que, além do manusear ou consumir esses recursos, elas ressignifiquem essas mídias por meio de experiências críticas e significativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p. 27) recomendam que as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças da Educação Infantil "possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos". Naturalmente, o uso pedagógico desses equipamentos deve priorizar as interações entre as crianças e entre estas e os professores, bem como o aspecto lúdico das atividades.

Os recursos tecnológicos, portanto, apresentam-se como ferramentas que podem favorecer o pensamento, a criatividade, a busca de estratégias, a agilidade na execução de atividades simples e, muitas vezes, repetitivas, que podem ser facilitadas pelo uso das

máquinas. Os recursos digitais são ferramentas versáteis, ricas em possibilidades de aplicação no processo de tratar a informação e construir o conhecimento.

Pensando nesse protagonismo das crianças e na utilização das mídias de modo crítico reflexivo, o Núcleo de Educação da Infância tem em sua proposta pedagógica, Mídia-educação como um dos campos de experiências a serem possibilitados as crianças. De acordo com a proposta pedagógica do NEI, por meio desse campo de conhecimento se pretende possibilitar experiências envolvendo o estudo e o uso consciente das mídias no contexto da Educação Infantil, aliando a possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, seguindo uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva (FANTIN, 2007).

Ressaltamos ainda que no NEI o nosso fazer pedagógico consiste em desenvolver atividades que sejam significativas, centradas nas curiosidades, interesses, necessidades e possibilidades da criança. Dessa forma, estávamos estudando na turma o Tema de Pesquisa[52]. "Bicicleta". A partir deste tema fizemos um recorte elencamos para nossa intervenção pedagógica a produção de um videoclipe, selecionamos a música "Bicicleta" do compositor Toquinho. Como é prática em nossa instituição, as professoras são mediadoras no processo de ensino aprendizagem e as crianças como produtoras críticas e atuantes.

Durante esta prática, criamos situações que possibilitaram o desenvolvimento de uma ação significativa com as crianças, favorecendo vivências baseadas na dialética do conhecimento, compreendendo a escola e, principalmente, o educador, como agentes capazes de transformar a realidade, possibilitando a estas crianças, por meio da prática educativa, a construção e reconstrução desse conhecimento.

Compreendendo que os diversos recursos tecnológicos exercem influência sobre as pessoas e, num pensar dialético, também são influenciados por elas, é importante que sejam utilizados no cotidiano escolar no sentido de favorecer o trabalho com as três formas de conhecimento existentes: oral, escrita e digital (LÉVY, 1993).

Atualmente, as novas tecnologias vêm produzindo certa revolução na escola, com equipamentos mais simples e de fácil acesso que tem facilitado que os recursos midiáticos penetrem o espaço escolar a partir de diversas iniciativas de produção simples:

[52]A metodologia de ensino adotada pelo NEI é o Tema de Pesquisa , no qual são articulados os conhecimentos de diferentes áreas de conhecimentos, o contexto sociocultural das crianças, seus interesses, e seu nível de desenvolvimento.

curtas metragens de animação e ficção; documentários; cinema teatro; pequenas filmagens com celulares ou câmaras digitais de fotografia. As crianças desde cedo estão expostas as diversas linguagens e discursos midiáticos e se relacionam com elas de forma bastante natural, porém nem sempre de forma crítica e reflexiva. Por isso, cabe ao educador, como mediador, atuar para contribuir com a formação consciente das crianças.

Nesse contexto, compreendendo a relevância do trabalho com os recursos digitais e com a mídia-educação, no ano de 2016, a coordenação pedagógica do NEI organizou em parceria com uma bolsista de Comunicação Social um festival de curtas-metragens. Desse modo, a proposta inicial era que cada turma construísse um filme de pequena duração que seria exibido, posteriormente, em um festival envolvendo toda a instituição. É importante ressaltar o protagonismo que cada grupo deveria ter na produção do curta-metragem, desde a escolha do gênero, do tema a ser abordado, na construção do roteiro, figurino, cenário e etc. Para subsidiar essa construção pelos grupos, a bolsista de comunicação social, juntamente com o coordenador pedagógico do NEI/UFRN, fez intervenções nas turmas explicando o que era um curta-metragem e trazendo exemplos que foram construídos tanto no NEI quanto em outros lugares.

Crianças protagonistas: vivenciando e produzindo um videoclipe

Pensando na turma na qual estávamos atuando, constituída por crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos de idade, turma 2 do NEI, propomos a construção de um videoclipe. A opção por esse gênero se deu pelo fato de ser uma linguagem musical e visual bem aceita pelas crianças. Sendo utilizada por muitos professores como um recurso didático, o videoclipe é uma produção que está cada vez mais presente no cotidiano das crianças.

Entendemos assim, como Soares (2007), o videoclipe como um recurso audiovisual que articula questões ligadas tanto ao âmbito do áudio quanto ao do visual, além de englobar tanto o aspecto da música popular de massa quanto da televisão, constituindo-se, dessa forma, um recurso "produtivo da mídia". Partindo desse entendimento, podemos dizer que o videoclipe está cada vez mais presente na vida das crianças pequenas, como um recurso capaz de envolver e entreter as crianças e de capturá-las para o universo da mídia e do consumo. No entanto, se partimos da perspectiva das crianças enquanto sujeitos produtores e não apenas consumidores de mídias, destacamos a relevância da prática de construção desse audiovisual, oportunizando o protagonismo das crianças ao se envolverem em todo o processo de construção do audiovisual.

Nesse contexto, pensando no nosso grupo e nas características das crianças dessa faixa-etária, traçamos alguns objetivos a partir da temática:

- Conhecer alguns elementos de produção de um videoclipe. (Características principais da montagem, a iluminação, o cenário e o tipo de música);
- Apreciar o videoclipe da música "Bicicleta" do compositor Toquinho;
- Apreciar o videoclipe produzido por outras crianças do NEI (turma do 3º ano);
- Discutir alguns aspectos subjetivos dos videoclipes, que o produtor e o criador do vídeo pretendem transmitir;
- Participar com envolvimento da produção do videoclipe "Minha amiga bicicleta";
- Expressar sensações, sentimentos e conhecimentos adquiridos com a apreciação dos slides sobre o tema de pesquisa: "Bicicletas";
- Produzir registros individuais e coletivos, a partir de exposições dialogadas mediadas pelo uso de slides.
- Ampliar o conhecimento de mundo e cultura, a partir da interação com imagens e vídeos.

Em seguida apresentaremos a dinâmica que propusemos desenvolver com as crianças da turma 2, da Educação Infantil, do Núcleo de Educação da Infância – NEI.

O trabalho inicia-se com uma roda de conversa com a turma sobre o que iríamos assistir na sala de multimídia. Proporcionamos sempre essas situações de conversas, momento no qual fazemos também nossos combinados e depois dessas, desenvolvemos discussões e atividades relacionadas às práticas vivenciadas. Em seguida, apresentamos um videoclipe pesquisado no youtube da música "Bicicleta" do compositor brasileiro Toquinho. Durante esse momento, as crianças eram instigadas, através dos questionamentos e mediações das professoras, a refletirem sobre as características do vídeo. O que estava acontecendo? Onde acontecia? Quem estava participando? De que falava a música?

Nessa oportunidade, ao voltarmos para a sala, compartilhamos conversas na roda, procuramos saber quais as crianças que conheciam ou já tinham visto o videoclipe, que momento chamou mais atenção, que outras coisas poderiam ser acrescentadas ao videoclipe, que outros videoclipes já haviam assistido. Buscamos ouvir todo o grupo e as suas experiências. A maioria da turma apresentava em seus relatos outros tipos de

videoclipe que já haviam assistido no espaço familiar, que quase sempre estava relacionado a algum personagem da mídia. Em seguida, propomos o registro através de desenhos sobre o vídeo assistido. O desenho é uma das linguagens trabalhadas na Educação Infantil, por meio do qual a criança expressa vivências, desejos e sentimentos, se constituindo uma prática utilizada cotidianamente com as crianças.

Em outro momento tivemos a visita da bolsista de Comunicação Social, para fazer uma apresentação acerca do que é um videoclipe, falando e mostrando alguns elementos necessários para a produção de um videoclipe. Ao ouvi-la algumas crianças foram demonstrando, em suas falas, ideias a respeito da produção de um videoclipe. Ao final da conversa, na roda, as professoras lançaram a proposta de a turma produzir um videoclipe sobre bicicleta, já que no momento era o tema de pesquisa do grupo e que então precisávamos escolher também uma música que falasse sobre bicicleta.

Figura 1. Bolsista de comunicação social em conversa com as crianças
Fonte: Acervo NEI

Paralelamente, levamos para a sala a letra da música "Bicicleta" de Toquinho, realizamos a leitura, ouvimos e cantamos sempre na nossa roda inicial.

Durante o estudo foi possível também assistir outro videoclipe, produzido pela turma do 3º ano de nossa escola, na ocasião convidamos algumas das crianças participantes do vídeo para uma entrevista e nesse momento descobrimos algumas coisas:

- Criança da turma 2: "Como você fez esse vídeo clip?

- Criança da turma do 3º ano: "Primeiro combinamos as coisas que cada um deveria trazer e cada um foi fazendo o que a música dizia".

- Criança da turma 2: O que você mais gostou de fazer?

- Criança da turma do 3º ano: O que eu mais gostei foi do momento a massagem no pé.

- Criança da turma 2: “O que vocês estavam estudando?”

- Criança da turma do 3º ano: “ A gente estava estudando sobre a França, pois isso procuramos algo assim!

No outro dia combinamos para organizar o roteiro da produção de nosso vídeo clip, Então começamos a instigá-los, como poderia ser nosso videoclipe, já tínhamos a música, o que precisaria mais para a produção de um videoclipe? Então começamos a listar, a partir desse momento todas queriam falar

- Criança 1: Professora precisamos trazer nossas bicicletas.

- Criança 2: Posso trazer meu patins?

- Criança 3: Posso trazer o patinete?

- Criança 4: Não porque vamos filmar com a bicicleta.

- Criança 5: Precisamos de uma filmadora?

Em seguida foi retomada a letra da música escolhida, mais de forma partilhada, primeiro organizamos um roteiro, a partir do que as crianças interpretavam com relação a primeira estofe da música. No dia seguinte conseguimos concluir as demais estrofes.

Então marcamos a data e horário com a bolsista de comunicação e enviamos um bilhete aos pais solicitando que cada criança trouxesse para o NEI bicicletas e motocicletas para a gravação do videoclipe. Também tivemos a colaboração do professor de Música que cantou e dramatizou outras músicas sobre o tema bicicleta, na ocasião também filmamos as cenas.

No dia marcado foi aquela euforia, a maioria com suas bicicletas, alguns com suas motocicletas. Nos organizamos para que todos pudessem pegar suas bicicletas e direcionar ao pátio da escola onde seria realizada nossa filmagem, desse modo as crianças

puderam andar pelo pátio, solário e parque com suas bicicletas e, naturalmente, tudo foi filmado.

Destacamos que todos esses momentos devem acontecer de forma sistematizada, prevista no planejamento da professora, com intencionalidade pedagógica e frequência de modo que possibilite efetiva aprendizagem. É necessário, portanto, que as crianças reflitam, discutam e registrem as situações vivenciadas durante esse processo de aprendizagem.

Figura 2: Crianças na filmagem do videoclipe.
Fonte: Acervo NEI (2016).

Considerações Finais

Ao concluir este relato, percebemos o quanto essa prática foi significativa para o grupo. Ao nos debruçarmos sobre o trabalho com o videoclipe, aparentemente não tão simples, mas que, quando bem planejado e orientado, gera situações de ricas aprendizagens, confirmadas através dos desenhos e da oralidade das crianças, percebemos o quanto ele proporcionou e encorajou as crianças mais tímidas a expressar-se com mais clareza, mesmo de forma sutil, sem que percebessem, relatavam sobre suas experiências.

Figuras 3 e 4: Atividades das crianças com a temática “Bicicletas”.

Fonte: Acervo NEI/UFRN (2016).

Acreditamos também, que essa produção trouxe mais capacidade de sociabilidade, interação e cooperação à turma, fazendo com que as crianças participantes estivessem mais atentas e trabalhando sempre em equipe.

A discussão aqui realizada reitera a convicção de que a utilização de tecnologias digitais na Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, como demonstram as pesquisas de Gomes (2011) e Minatel (2014). Convém acompanhar as atividades que elas realizam dentro e fora da escola, quando utilizam esses recursos, a fim de que se beneficiem das mídias para construir aprendizagens.

Fomos assim, percebendo ao longo do nosso trabalho o quanto a nossa turma foi evoluindo em relação à oralidade. Acreditamos que essa evolução deu-se principalmente pelas trocas de experiências proporcionadas nos momentos de rodas de conversas acerca dos vídeos assistidos.

Desse modo, promover a produção de imagens na Educação Infantil, por meio da inserção das novas tecnologias no cotidiano das crianças pode propiciar uma utilização crítica e reflexiva das mídias, garantindo ainda experiências significativas que promovam o desenvolvimento integral dessas crianças.

Reiteramos ainda a riqueza do trabalho com as mídias na escola, a partir da compreensão de que determinados valores, comportamentos e modos de ver o mundo são "incorporados" pelas crianças, se não forem problematizados por meio de uma reflexão mais crítica. Ressaltamos a relevância do protagonismo das crianças na produção do vídeo, a partir de um entendimento de que elas não são apenas consumidoras das imagens midiáticas presentes no seu cotidiano, mas poderão torna-se produtoras de mídias.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. L.; DINIZ, A. M. **Minha amiga bicicleta-** relatório da prática pedagógica. Núcleo de Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016. (Documento não publicado).

BELLONI, M.L. **Educação a Distância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORDEIRO, S. S.; ALMEIDA, C. L. **Aprendizes de caranguejo: produção de vídeos com crianças na Educação Infantil**. 2012.

FANTIN, M. Mídia, educação e formação de professores. In: NASCIMENTO, Antonio Dias, FIALHO, Nadia Hage, HETKOWSKI, Maria (Org.). **Desenvolvimento Sustentável e Tecnologias da Informação e Comunicação.** Salvador: Edufba, 2007.

GIRARDELLO, G. **Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet**. In: 28ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28.,2005, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2005, v. 1, p. 05.

GOMES, Elaine Messias. **Uma experiência com o uso da Lousa Digital Interativa por profissionais da educação infantil**. ETD, Campinas, 2011.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MINATEL, Valdenice. **Tecnologia no ensino infantil**: crianças pequenas também usam computador, telefone, ipad e outras ferramentas: como isso afeta a aprendizagem? [S. l.]: Educar, 2014. Disponível em: Acesso em: 05 nov. 2014.

SOARES, T. **O videoclipe como articulador dos gêneros televisivo e musical.** In: IX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007. Salvador.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Luzanira de Deus Pereira da Silva[53]
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
lu.dps@hotmail.com
Regina Aparecida Marques[54]
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
reginaamarques@hotmail.com

Resumo:

O presente artigo faz parte do projeto de pesquisa em andamento que consiste em um estudo referente a educação do campo e a política de formação de professores –Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. Para este artigo buscamos discutir a relação entre a alfabetização e a infância na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como direito no contexto da educação do campo. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com enfoque bibliográfico, documental e de campo e realizamos entrevistas semiestruturada com professores alfabetizadores participantes do PNAIC do campo. Os pressupostos da teoria Histórico-Cultural de Vigotski e autores que estudam tal enfoque são nossos referenciais para maior compreensão dos processos de apropriação da cultura escrita. A pesquisa está em andamento e nossas conclusões são preliminares, mas podemos destacar que a educação do campo foi alvo de estudos específicos no ano de 2013 no PNAIC, o que mostrou a importância de uma formação para a educação do campo e suas especificidades.

Palavras-chave: Educação do Campo; PNAIC; formação docente; teoria histórico-cultural.

Introdução

A alfabetização de crianças e adultos ainda é um desafio a ser superado com urgência pela sociedade brasileira, por ser um processo complexo e multifacetado requer profissionais bem preparados, desse modo as políticas educacionais contemporâneas têm dado enfoque para formação de professores alfabetizadores com finalidade de melhorar o índice de aprendizagem.

[53] Mestranda do Curso de Pós-graduação do Campus do Pantanal – UFMS – lu.dps@hotmail.com
[54] Professora Orientadora do curso de Pós-graduação em Educação do Campus de Três Lagoas – UFMS – reginaamarques@hotmail.com

Desse modo, alfabetizar com qualidade meninos e meninas tanto do contexto do campo ou cidade tornou-se um imperativo na atual conjuntura, pois a alfabetização constitui um direito humano fundamental, uma condição indispensável para o exercício pleno da liberdade, que constitui o bem supremo de ser na vida (BRASIL,2003, p.7). Nessa perspectiva ler e escrever, não significa memorizar silabas, palavras ou frases, mas apropriar- se com autonomia da leitura e da cultura escrita.

Sendo assim, o artigo está dividido em duas partes: na primeira trataremos sobre as políticas de formação e a educação do campo como um direito e, na segunda parte, abordaremos sobre as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC no processo de formação continuada dos professores do campo na cidade de Corumbá, MS.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e um olhar para a educação do campo: as ações de formação docente e o processo de alfabetização

No final do século XX, a alfabetização é entendida como mola propulsora para o desenvolvimento dos países pelo viés de políticas financiadas por organismos internacionais. Nesse contexto, segundo Mortatti (2000, p.21) problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam ser a preocupação de vários atores envolvidos na área da educação.

É importante enfatizarmos que a formação continuada ganha notoriedade a partir da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990, ao apontar que cabe aos países pactuados o compromisso de garantir uma formação necessária ao profissional da educação, visando assim garantir os direitos mínimos de aprendizagem de meninos e meninas inseridos na escola pública.

Diante dessa nova ordem mundial, segundo MACHADO (2007, p.27) o Brasil para atender as novas demandas implantou e implementou políticas educacionais tais como: o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional n. 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-PROFA (2001) e o Pró-Letramento (2005) Porém, apesar dos esforços do poder público no que tange a criação de algumas políticas de formação, ainda assim, nesses últimos dez anos, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas

crianças concluíram ou ainda concluem sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. No caso do estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com INEP (2011), a taxa de analfabetismo aos 8 anos ficou em 8% na região urbana e 12,4% na região do rural.

Dessa forma, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC foi criado pelo governo Federal como um compromisso formal assumido pelos Estados, Municípios e Distrito Federal e surge com a finalidade de atender os anseios da população por uma educação de qualidade e inclusiva, que garanta o direito de alfabetização plena às crianças até 8 anos e ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização. Constitui-se em um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012).

Como parte das políticas educacionais de governo, o PNAIC traz em seu bojo referenciais do Programa Pró-letramento, que teve por objetivo principal a melhoria da qualidade do trabalho dos professores da educação básica, nas áreas de linguagem e matemática.

Conforme o guia geral do programa de formação continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do ensino fundamental, os objetivos desse programa são:

> Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; -Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino aprendizagem; Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; Desencadear ações de formação contínua em rede, envolvendo Universidades, Secretárias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007).

A partir dos objetivos destacados acima, entendemos que o PNAIC é fruto de um processo de luta em prol da: melhoria da educação quanto ao ensino da leitura , da cultura escrita e cálculo e pela correção da distorção idade/série que se observa nas escolas brasileiras. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio Teixeira – INEP – a distorção idade/ série no Brasil é de cerca de quatro anos em média, ou um atraso de quatro anos no nível educacional, em relação à série em que o estudante deveria estar.

Em se tratando da Educação do Campo essa distorção tende a se tornar maior, especialmente pelas características e as peculiaridades que essa modalidade educacional exige do sistema educacional. De acordo com o MEC:

> A luta por uma educação de qualidade para as populações campesinas brasileiras vem adquirindo visibilidade e força nos últimos anos. Para que o direito a essa educação se efetive é necessário que conheçamos as especificidades e a trajetória de constituição da Educação do Campo. Assim, esse caderno integra um conjunto de textos e atividades que abordam aspectos do processo nos contextos da Educação do Campo. (BRASIL, 2012, p. 05)

O diagnóstico evidenciado pelo próprio MEC aponta que no substrato campesino além das características próprias de um modelo educacional que se adapta às sazonalidades do processo produtivo rural, a educação foi negligenciada por largo espaço de tempo, havendo nos últimos anos um movimento em prol de uma educação, que não somente qualificasse o cidadão para o exercício da cidadania, mas que o capacitasse para a sua permanência no seu local original, diminuindo o êxodo rural e a conturbação.

Apesar de haver todo um arcabouço teórico e leis que regulamentam e organizam a educação do campo como: a Constituição Federal, LDBEN n. 9.394/1996 e o PNE (2011-2020), que concebem a educação como direito de todos, ou seja, um direito universal, porém a dura a realidade de meninos e meninas, homens e mulheres do campo demonstrava que havia a necessidade de ações alfabetizadoras que, se não corrigisse a distorção idade-série dessa modalidade de ensino, ao menos diminuísse seu número em relação à educação urbana, onde os índices são menores. Nessa direção Ribeiro e Albuquerque (2015) afirmam que o analfabetismo é maior no campo: entre as pessoas de 15 anos ou mais, atinge 23,19% na área rural, quase 5,5 vezes superior ao verificado na Zona urbana: 7,9%. (RIBEIRO, ALBUQUERQUE, 2015, p.51)

Diante desse cenário consideramos o PNAIC como uma ação emergencial visando atender meninos e meninas tanto das escolas urbanas, como das escolas rurais com a finalidade de alfabetizar, e alfabetizar com qualidade os estudantes do ciclo de alfabetização. Vale ressaltar que o referido programa traz em seu bojo um diferencial dos programas de formação anteriores; a valorização dos saberes e cultura do povo do campo e cadernos de formação específicos para a Educação do campo. Isto porque, de acordo com Ribeiro (2008, p. 293):

> Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa

> cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra.

Mas, não se deve pensar que a Educação Básica do Campo seja apenas uma modalidade utilitária de educação, ou mesmo apenas uma instrumentalização para o trabalho no campo, e sim como, um de seus fundamentos a continuidade dos estudos, inclusive na Educação Superior, o que denota um compromisso com a cientificidade da educação e com a apropriação de conhecimentos para a continuidade dos estudos.

A autora Caldart (2008) afirma que a "materialidade de origem" por uma Educação do Campo são as lutas sociais, pois essa nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional comprometida com os interesses dos trabalhadores do campo. Por fim, sua origem é também caracterizada pela crítica à educação desvinculada das relações sociais concretas de produção da vida, assumindo a postura de buscar construir outra escola, no embate entre o instituído e as transformações.

Nessa perspectiva, as crianças que vivem no campo têm direito não apenas ao ensino da leitura, escrita e cálculo, mas, principalmente devem tomar consciência da sua voz, de conhecer a sua história, ter sua identidade e a sua cultura; as crianças do campo precisam ser alfabetizadas no sentido pleno da palavra. (ARROYO, 2012 in BRASIL ,2012, p.71). Por conseguinte, a escola precisa valorizar os conhecimentos prévios da criança, bem como o contexto social no qual está inserida, oportunizando em um processo dialógico o desenvolvimento e a aprendizagem para vida.

Nessa direção Kramer (2007, p.15) corrobora que as crianças do campo devem ser reconhecidas como, cidadã e com infinitas possibilidades de aprendizagens, assim, estas e outras dimensões da infância no campo devem permear o currículo escolar, o fazer educativo nos processos de alfabetização e letramento

A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual. Nesse sentido o professor é uma das figuras centrais nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo assim, é responsável pelo ato de planejar situações e atividades que permita a criança apropriar-se da cultura escrita de forma significativa , tendo em vista desenvolvimento das qualidades humanas. (CAÇÃO, MELLO, SILVA, 2014, p. 150).

Devemos ter clareza de que a aprendizagem da linguagem escrita resulta de uma ação motivada, por uma situação problema, a qual deve ser analisada criticamente e não imposta ou realizada a partir do processo de memorização (BRASIL, 2012). Como afirmou Vigotski (1995), cabe a escola ensinar a linguagem escrita e não a escrita de palavras ou letras destituídas de sentido para as crianças. A entrada das crianças no ensino fundamental não pode significar o abandono do lúdico, do faz de conta, do desenho e da pintura. A criança tem o direito de aprender, sem deixar de ser criança.

Concordamos com as autoras, Espíndola e Souza (2017), sobre o grande desafio das escolas públicas brasileiras de não roubar a infância com aprendizagem mecânica e descontextualizada da linguagem oral e escrita, mas sim oportunizar às crianças situações de vivências com a cultura mais elaborada. A seguir apresentamos algumas contribuições do PANIC para a formação continuada de professores alfabetizadores.

Da teoria à prática docente, um caminho a ser percorrido e reconstruído: Qual a contribuição do PNAIC?

Consideramos que o homem que trabalha é transformado pelo próprio oficio desenvolvido em uma relação dialética. Isso é confirmado por Antunes (2012, p.13) ao salientar que para Marx, o ser humano "não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano" que se humaniza através de sua ocupação, através de suas relações com o outro ser humano. Nesse movimento dialético, o homem vai constituindo-se e apropriando-se dos seus conhecimentos por meio das relações sociais.

Assim, a formação continuada promovida pelo PNAIC, é focada na prática docente, com intuito de melhorar sua ação levando em consideração as singularidades do trabalho pedagógico e as trocas de experiências como objeto de reflexão das práxis pedagógicas.

De acordo com a teoria Histórico Cultural, o trabalho educativo é uma atividade intencional e deve ser um motor para os novos conhecimentos e novas conquistas psíquicas a partir do desenvolvimento real da criança e de seu desenvolvimento consolidado (Mello, 1999); contudo o (a) professor (a) alfabetizador (a) deve ter clareza sobre o que, para que, quando e como ensinar, afim de favorecer às crianças uma aprendizagem significativa.

Vale salientarmos que este artigo é um recorte da dissertação de mestrado em andamento, e de acordo com os dados levantados através de entrevistas pela pesquisa de campo com seis professores que exercem diferentes funções na área educacional no contexto do campo e uma professora que atuou de 2013 a 2016 como coordenadora do PNAIC. Os resultados preliminares apontam que o referido programa de formação ainda que de maneira tímida, contribuiu para melhorar a prática de ensino e, consequentemente, da aprendizagem de meninos e meninas inseridos no ciclo de alfabetização da escola alvo do nosso estudo. Os participantes salientaram que os conhecimentos construídos e apropriados nos encontros de formação, atualmente são utilizados para dinamizar as aulas, tais como: sequência didática e o projeto didático. Através dos projetos Horta e da Feirinha, dentre outros, buscam aproximar o conteúdo escolar da realidade das crianças. Nesses projetos as crianças e também a família participam ativamente. A feirinha realizada em um dia da semana, com produtos produzidos no próprio assentamento. Vejamos o relato do diretor

> O objetivo principal da feirinha é trabalhar com o que eles produzem e mostrar para as crianças que não é vergonha ser agricultor, de ser do campo, de vender o maxixe, o quiabo, tem que ter a mesma satisfação que o cara que vende o avião, são as profissões, temos que valorizar as nossas profissões, os adolescentes principalmente dificilmente você vê numa feira vendendo isso. Eles têm vergonha de falar que são do campo, a escola trabalha para amenizar isso.

Como podemos perceber que através dos projetos os conteúdos são ressignificados, valorizando os saberes, a cultura e o modo de produção e de vida da comunidade local, fortalecendo a identidade das crianças do campo, para que possam ter orgulho da sua cultura e de ser do campo. Desse modo, percebemos que a escola lócus da pesquisa procura superar o ensino tradicional, através dos projetos e da sequência didática. Os profissionais têm a consciência que a educação do campo tem de ser diferenciada em conteúdo.

Porém sabemos que a educação do campo é um projeto em construção que ainda tem muito que caminhar para que os princípios educativos preconizados para essa modalidade de ensino sejam materializados no chão das escolas. Nessa direção o autor Moreira (2010), salienta que a educação do campo, mesmo com tantos direitos conquistados no papel, ainda hoje, não conseguiu de fato causar um impacto de transformação social nessas escolas, a nível nacional. Os currículos escolares são

padronizados, iguais, tanto para as escolas do campo como as escolas da cidade, desconsiderando as diversidades existente entre ambas escolas.

Vale salientar que no ano 2013, o PNAIC trouxe um olhar diferenciado para a educação do campo bem como para a formação dos professores alfabetizadores que atuam nessas regiões, pois no respectivo ano os cadernos de formação foram específicos para a educação do campo, porém nos anos de 2014, 2015, 2016, não tivemos a continuidade, os cadernos que orientam as formações passaram a ser únicos, ou seja, iguais, para realidades diferentes. Porém há uma demanda por uma política de formação contínua para essa modalidade de ensino, tendo em vista que a maioria dos professores não são do campo, outros, devido a rotatividade nessas regiões não tem experiência com essa modalidade de ensino. Nesse contexto que se perfaz a urgência por uma formação específica para os professores que atuam nas escolas do campo, que valorize a realidade e a cultura da criança campesina, possibilitando romper com velhos paradigmas de ensino que ainda perpetuam nas escolas do campo, contribuindo para o fortalecimento de uma educação emancipatória.

Considerações Finais

A educação do campo é fruto de luta e resistência aos princípios que regem a sociedade capitalista a qual vivemos, e gradativamente vem conquistando seu espaço nas agendas politicas nas esferas: federal, estadual e municipal. Nesse contexto podemos dizer que o PNAIC surge da luta por uma educação diferenciada e de qualidade no campo.

O direito a educação é uma das bandeiras fundamental da reforma agraria. Porém a educação que almeja é uma educação humanizadora que valorize a realidade da população do campo, os seus saberes, a cultura e o modo de produção. De acordo com Farias, não basta que a escola ali esteja, é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. (FARIA et al.2009, p.75). Consideramos que a realidade das crianças do campo e também da cidade deve ser valorizada pela escola. A criança deve ser vista como sujeito de direitos.

Dessa forma, o PNAIC vem criando possibilidades de fomentar a educação voltada para os alunos campesinos, visando melhorar a qualidade de ensino e da

aprendizagem como também o fortalecimento das políticas de capacitação de professores no contexto do campo.

Vale ressaltarmos que o PNAIC trouxe um olhar diferenciado para a formação dos profissionais do campo, mas não deu continuidade nas ações, ficando relegada para segundo plano, porém os resultados da pesquisa que se encontra em andamento apontam que há uma demanda por formação especifica para os professores que atuam no contexto do campo, uma vez que a grande maioria não são do campo ou não tem experiências com essa modalidade de ensino. Dessa forma, perguntemos: como ensinar aquilo que não sabe? Entendemos que tanto os alunos como o professor são sujeitos de direitos, ou seja, o aluno tem direito de ser alfabetizado para o pleno exercício da cidadania e o professor tem o direito a formação continuada para o seu crescimento pessoal e profissional, para isso faz-se necessário politicas consistente para uma educação do campo de qualidade.

Porém, sabemos que historicamente, o Brasil sofre por solução de continuidade das políticas educacionais, é urgente a necessidade de criação de políticas de Estado e não de governo, para que seja garantido os direitos de aprendizagem das crianças de classe popular tanto do campo como da cidade. Tais políticas devem estar presentes na educação, porém precisam ser assumidas por todos para que a alfabetização das crianças seja consolidada.

REFERÊNCIA

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészaros:** trabalho, alienação e emancipação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo**. Secretaria de Estado de Educação. Cadernos temáticos: educação do campo, Curitiba-PR,2012.IN BRASIL,2012.p.71.

CAÇÃO, Maria Izaura. MELLO, Suely Amaral, SILVA, Vandeí Pinto da. **Educação e Desenvolvimento humano:** Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a Educação Escolar. Jundiaí; Paco Editorial. 2014.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A.dos. (Org.). **Educação do campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Pró-Letramento, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC, 2007

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação, Brasília: MEC, 2012.

ESPÍNDOLA, Ana Lucia e SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **Alfabetização em dois anos: esse é o caminho?** Jornal Correio do Estado, Campo Grande, 27 de abril de 2017. Acesso: http://www.correiodoestado.com.br/ opinião/ana-lucia-e-regina-aparecida-alfabetização-de-crianças-em- dois- anos/ 302824.

FARIA, A, R. et.al. **O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência.** In: ROCHA, A.M.I; MARTINS, A. A. Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Atentica,2009.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete, PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente?** Campo Grande - MS,2007.Disponivelem:http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/710/1/Edn%c3%a9ia%20Maria%20Azevedo%20Machado.pdf. Acessado em 12/05/2017.

MELLO, Suely Amaral**. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil.** Pro- Posições - Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999.

http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mellosa.pdf.

MELLO, Suely Amaral, formação de professores: **implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural**. Revista Contrapontos - Eletrônica Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014.

MELLO, Suely Amaral**. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na perspectiva Historico-Cultural.** Psicologia política. Vol, 10.Nº20.pp.329-343.jul. -Dez,2010.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização:** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora Unesp, 2000

RIBAS, Juliana da Rosa, ANTUNES, Helenise Sangoi, BOLZAN, Marilene**. Análise reflexiva dos cadernos de educação do campo trabalhados no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Santa Maria: UFSM, 2015.

RIBEIRO, M. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. Educação e Pesquisa**. v. 34, nº 1, pp. 27-45, jan. /Abr. São Paulo, 2008.

RIBEIRO, Simone, ALBUQUERQUE Andrea Serpa de Educação do Campo e o (im)pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa(PNAIC). Juiz de Fora. Edição Especial.2015.

.

O PORTFÓLIO INSTRUMENTO DE DOCUMENTAÇÃO PARA A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ

Maria de Fátima dos Santos Vilela
Cmei José Maria de Melo – CAIC
Secretaria Municipal de Educação de Maceió
fatinha.vilela@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade relatar a experiência de construção do portfólio da turma do 2º período de EI no ano de 2016, primeiro ano de institucionalização desse instrumento como parte integrante de documentação pedagógica para rede municipal de educação infantil de Maceió. Sendo este de caráter imprescindível para o registro das vivências ocorridas durante o ano letivo de 2016 no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. José Maria de Melo. O Portfólio foi um grande parceiro que me acompanhou na sistematização das experiências vividas. A observação, a escuta, o registro, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, nosso trabalho, não ficou no silêncio teve visibilidade[55], como também permitiu que eu repensasse minhas práticas pedagógicas no cotidiano com um novo olhar mais aguçado e investigativo.

Foto – 1 Fachada do CMEI.[56]

Foto – Nossa turma – Ano: 2016.

De forma sistemática e processual o portfólio da turma de 5 anos 2° período "A" foi construído com base nas Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede

[55] Foi divulgado no Fórum Geral do Módulo Assim se Brinca do Programa Paralapracá promovido pelo Insituito C&A e Avante, está disponível em cd, impresso e no email do CMEI, tanto o meu quanto das outras colegas estão disponíveis para tematização da prática na formação continuada no Cmei.

[56] Fotos do acervo da autora (Autorizadas para uso acadêmico).

Municipal de Maceió, documento norteador para as práticas pedagógicas da rede, que assume norteia a **documentação** como parte essencial de uma proposta pedagógica alimentada pela observação e pela pesquisa dos próprios educadores sobre o trabalho cotidiano construído e compartilhado com as crianças. De modo que possa oferecer às crianças

> uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínua; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (EDWARDS; GANDINI; FROMAN, 1999, p. 25 apud OCEI/MACEIÓ, 2015, P. 185).(Grifo meu).

A rede de municipal de Maceió em concordância com Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil assume em sua proposta pedagógica, em lugar de áreas de conhecimento, os **campos de experiências** para nortear o currículo na EI tendo como eixos **as interações e as brincadeiras**, conforme as Diretrizes Curriculares Para a Educação Infantil no artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 05/09. As práticas pedagógicas para a Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências que:

> I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
>
> II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
>
> III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
>
> IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
>
> V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
>
> VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
>
> VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
>
> VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

> IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
>
> X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
>
> XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
>
> XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. Parágrafo único – As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, 2009). (Grifos meus).

De acordo Villas Boas (1990) o portfólio é condizente com uma avaliação formativa. Porta-fólio que serve para guarda fotos, textos, conjunto ou coleção, conjunto de trabalho de um artista, curriculum de arquiteto ou modelo etc. Na educação, o portfólio passou a ser construído pelo próprio estudante substituindo provas, é um o importante instrumento que revela a singularidade do estudante. Ele é considerado não apenas um procedimento de avaliação, mas o eixo organizador do trabalho pedagógico, em virtude da importância que passa a ter durante todo o processo.

Para a rede de Educação Infantil de Maceió o portfólio é mais que um instrumento de avaliação, ele é parceiro na organização da documentação pedagógica das ações e experiências dos professores, das crianças e das famílias que permite o arquivo de registros escritos, fotográficos, vídeos, produções e vozes das crianças. Permite que se desenvolva o sentimento de pertencimento de grupo, visão ampliada a partir das reflexões, embasamento teórico, pesquisa e construção da autonomia intelectual e profissional.

O portfólio como parte integrante dos instrumentos de documentação para a rede municipal de educação infantil de Maceió tem permitido resguardar as memórias das crianças a partir de múltiplos registros da turma, realizados pela professora, e, pelas crianças. Nesse sentido, vale ressaltar a importância do portfólio como um instrumento avaliativo que permite a visualização das ações das crianças e dos/as professores/as.

> De fato, a documentação nasce da observação. E o observar não é um ato neutro, que, simplesmente, espelha ou reproduz a realidade, mas é um ato interpretativo, que revela intenções, compreensões, valores, expectativas e

> representações do observador. Por isso requer reflexão e discussão crítica. (OCEI/MACEIÓ, p. 186).

O portfólio da turma 2° período "A" traz a coletânea de registros escritos, fotográficos, fatos, acontecimentos, diálogos entre a professora e as crianças, e, de como se deu percurso da construção de minha experiência. Situamos Luan, nosso caso de inclusão, e, o crescimento de afetuosidade da turma, desenvolvimento e superação da criança. Para a realização das propostas de experiências, tomei como base as Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil de Maceió no que diz respeito à necessidade da observação e dos registros para a construção sistemática, contínua e processual da documentação.

Nas Ocei/Maceió traz uma observação sobre a alteração que foi feita na redação da LDB nº12.796/2013, sobre a determinação e regulamentação da obrigatoriedade da matrícula da criança de 4 a 17 na Educação Básica, mas que conserva os incisos I e V do Art. 31 que orientam e regulamentam a avaliação na educação infantil.

> I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
>
> "V - expedição de **documentação** que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança" (BRASIL, 2013). (NR).

Desse modo, o sentido da avaliação mudou completamente, pois no primeiro era necessário apenas o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças e o segundo "especifica que os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança serão atestados por meio de documentação". Torna-se necessário encarar o desafio de construir uma **documentação** da/sobre as crianças através de múltiplos registros, escritos, fotográficos, vídeos produzidos pelos professores e pelas crianças e que permita a participação das famílias.

DESCRIÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

O portfólio da turma 2° período "A" deu inicio com as observações desde os primeiros dias do ano letivo de 2016 no CMEI Dr. José Maria de Melo.

Sabendo da responsabilidade e importância da observação, da escuta e do registro para avaliação do processo de desenvolvimento das crianças, e, que ao final deveria está compilado nesse importante instrumento de avaliação, preparei com carinho um caderno (diário) de registro que seria meu companheiro de trabalho e avaliação também da minha prática pedagógica.

Inicialmente foi importante observar e registrar o momento de acolhida e adaptação, que para algumas crianças era apenas a transição de período e de professora na própria instituição, mas para outras, era seu primeiro contato com o Centro de Educação Infantil, um ambiente completamente novo. Primeiramente adquiri a confiança das crianças e criamos um vínculo de amizade, pois elas também me observavam e indagavam o porquê escrevia naquele caderno.

E num dado momento estava a observar o grupo de quatro crianças: Cleverton, Alex e Kauan acalentando João Vítor, que ainda solicitava a presença da mãe para ficar no CMEI. E Cleverton observou que eu os observava e escrevia no caderno enquanto convenciam João que o CMEI era muito bom.

Cleverton: - Você faz o que tia no caderno?

Professora: - Estou escrevendo sobre vocês.

Alex: - É uma história?

Professora: - Sim! A história da turma. A nossa história. Aqui nesse caderno escrevo sobre vocês, o que gostam, fazem e brincam.

Kauan: - Escreve aí, gosto de tudo!

Continuei o dialogo informando que ali nasceria um documento que contaria a história da nossa turma. Nos momentos que eu parava para realizar os escritos eles já sabiam que estava observando e escrevendo sobre eles. E essa prática se tornou tão comum que eles ficavam tranquilos nos momentos em que eu observava e registrava. Muitos momentos foram reservados para caracterização da turma, informando as mudanças ocorridas, chegada ou saída dos colegas, participação dos estagiários oriundos de várias faculdades, e especificamente, a chegada essencial da auxiliar Erika Veríssimo (especialista em Linguagem de Libras) para acompanhar Luan. Pela primeira vez ele teve contato com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Havia um entrosamento entre as crianças da turma, tínhamos uma relação de parceria e afeto. As crianças demonstravam carinho espontâneo com diálogos afetuosos,

como segue abaixo. Iniciei a conversa dizendo que tinha algo muito importante para tratar com as crianças e pedi um pouco de atenção. Alex pediu para falar:

Professora: - Tenho algo importante para falar!

Alex: - É sobre minha vida, meu coração.

João Victor: - Sobre a experiência.

Professora: - E o que é experiência João?

João: - Quando a gente sabe das coisas.

Professora: - Alex, por que sobre sua vida e seu coração?

Alex: - Porque você passeia em meu coração.

Professora: - Passeio em seu coração? Como assim?

Alex: - Fecho os olhos, e você passeia no meu coração, sonho com você. E assim você passeia em meu coração todos os dias.

Professora: - Emocionante!

João: - A gente ama você tia!

Foram aprendizagens significativas durante o processo de observação e registro e ao iniciar a organização da documentação, afirmo que foi com o coração, pois a interação com Luan nos proporcionava essa vivência. Luan é uma criança surda, possui dificuldades motoras, além de outros diagnósticos que comprometem seu desenvolvimento psicomotor, mas apesar de todas as suas dificuldades é uma criança que exala amor e superação. Desde os primeiros dias interagia bem com adultos e crianças do CMEI. No início do ano letivo, necessitava de ajuda para se alimentar, realizar atividades de corpo e movimento e não tinha nenhum contato com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Com o passar do tempo e estimulo conseguiu realizar as atividades citadas, participar das brincadeiras, correr e brincar no pátio, dentro de suas limitações. Todas as crianças da turma, e ouso dizer, do CMEI eram comprometidas para garantir o bem-estar dele.

Foto – 3 Luan: brinquedos de escritório. Foto - 4 Brincadeira com o corpo.

A criança não tinha nenhum contato com a língua de sinais e as crianças perguntavam como falar com ele e eu dizia com o coração, não precisamos de palavras para amar e sim do toque das mãos, do sentir do corpo e da voz que vem do coração. Foi explicado que ele tinha uma língua própria e que podíamos nos comunicar com os sinais feitos pelas mãos. E a cada sinal apropriado por Luan as crianças vibravam ao se comunicar com ele. A turma abraçou Luan com tanto amor que em nenhum momento o excluíram. Participava de todas as atividades. E as crianças já se preocupavam como ele iria realiza-las.

Além da caracterização da turma, o portfólio traz as atividades de nossa jornada. As práticas pedagógicas realizadas durante o ano, sendo construído em forma de diário e com fundamentação de cada uma. Os registros foram realizados através das observações, fotografias e de diálogos. Ao finalizar o registro das observações foi o momento de organizar o material. Digitalizar as atividades que foram produzidas pelas crianças para compor o portfólio da turma, para depois serem organizadas individualmente para fossem entregues às famílias. E assim finalizamos o portfólio da turma com a escolha das mensagens: inicial e final, afinal, precisávamos escolher bem as palavras para fazer uma bela homenagem à turma 2° Período “A”.

Foto - 5 Jogo de competição.

Foto - 6 Brincadeira no pátio

Foto - 7 Brincadeira de casinha.

Foto - 8 Circuito.

Ao ler o portfólio da turma a emoção me invade, através da retrospectiva das vivências, pois analisamos o desenvolvimento das crianças, repensamos a nossa prática pedagógica e valorizamos o portfólio da turma como aliado na conservação da história das crianças da Educação Infantil no cmei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização desse trabalho, nos leva a refletir sobre a importância do portfólio como parte integrante dos instrumentos de avaliação na/para a Educação Infantil da rede de Maceió. Possibilita a catalogação da documentação produzida durante o ano letivo, e que permite aos educadores, famílias, crianças, apreciarem as produções e desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, vale salientar que o portfólio não é apenas um mero organizador de atividades, fotos e produções em pastas colecionadoras. É um instrumento que tem uma composição de documentação diversificada sobre as ações de vivências da turma que permite aos educadores e pesquisadores um suporte de dados para a análise das práticas pedagógicas, da fundamentação do trabalho realizado, situando as crianças no tempo e espaço de vivências reais, como autoras através dos registros de suas falas, afazeres e evolução, sendo construído sistematicamente através de registro escrito, fotográfico e áudio e visual.

O portfólio da turma 2° período "A" é um documento vivo que registrou as vivências, interações com as brincadeiras e desenvolvimento integral das crianças. Garantiu a conservação da história da linda relação sócio afetiva da turma e as outras crianças do Cmei com Luan, e principalmente, de grande crescimento e aprendizagem também para mim. De modo que os fatos não se perderam apenas nos relatos orais.

Diante dessa análise cabe ao professor conscientizar-se da importância de tão valioso instrumento de documentação, fundamentar sua construção e se apropriar dos conhecimentos ofertados para Educação Infantil pela Rede Municipal de Ensino de Maceió, em que valoriza as crianças como sujeitos de direitos, ativos na sociedade e produtoras de culturas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Para a Educação Infantil, Brasília, 2009.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Maceió. Maceió/Alagoas. Edufal, 2015.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes da Avaliação da/para a Aprendizagem da rede Municipal de Ensino de Maceió. Maceió/Alagoas. Viva Editora, 2015.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Papiros Editora, 2005.

VILLAS BOAS. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre o professor e o aluno. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, Jan./Abr. 2005. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a13v2690.pdf > acesso em junho de 2017.

LER, BRINCAR, AMAR E SER FELIZ: EMPODERARANDO A INFÂNCIA

Maria Dolores Fortes Alves - UFAL E-mail: mdfortes@gmail.com
Meiriane Ferreira Bezerra Santos - UFAL E-mail: me-i-rianeferreira1@hotmail.com

Introdução

Este artigo é fruto de uma visita realizada a documentos nacionais, bases teóricas consolidadas e contemporâneas tivemos o intuito de afirmar a importância do brincar e da legitimação da criança na educação infantil. Assim, objetivamos demonstrar que o "ler", brincar e amor possibilita o empoderamento da/na infância. Ainda, a importância da legitimação de uma cultura do ler (ler o mundo), brincar, amar e ser feliz. A legitimação do "ser" (substantivo) e do ser (verbo). Por que, cada criança é única e merece ser quem é, viver feliz no "amar e brincar" (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004), ou seja, ser amada e reconhecida em sua legitimidade, singularidade.

E, quando falamos de educação, sabemos que a Educação Infantil se constitui como a base inicial da formação do sujeito. É um direito da criança e um dever do Estado. Como consta nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCEI):

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 1).

Também podemos afirmar que cerca de 80% do potencial cognitivo é desenvolvido de 0 à 6 anos. Eis a base neurobiopsicofisiológica da formação humana (ALVES; BOSSA, 2006). Assim sendo, cabe-nos trazer a discussão sobre o brincar para o aprender, amar e ser feliz ou ser feliz, amar e brincar da criança.

Sobre o ler, brincar, amar e ser feliz

Ler, brincar, amar, movimentar e criar configuram-se como ferramentas ímpares para o desenvolvimento biopsicossocial dos sujeitos. Brincar é tão importante para o desenvolvimento da criança, como o alimento é para o corpo. É brincando que a criança cria, seu cérebro faz novas conexões neuronais. É pelo brincar, contar e recontar que cria-se novas estratégias, elabora conceitos, ideias pensamentos. Revive papéis e reelabora conflitos interiores. Brincar é tão importante para criança quanto o trabalho é para o adulto. Brincar é ferramenta de criança. E, não necessariamente possui uma intencionalidade, brinca-se pelo brincar. Brinca-se por necessidade. O lúdico traz gozo à vida:

> (…) brincar é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma. Isto é, no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior. (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 139).

O brincar serve ao eixo das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCEI) e vêm garantir experiências que:

> [...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
>
> Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
>
> Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
>
> Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
>
> Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
>
> Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
>
> Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

> Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
>
> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p. 25).

O brincar, o linguagear, legitima sua existência e reafirma seu papel de sujeito no mundo. Maturana e Verden-Zoller (2004) nos esclarecem que a criança quando brinca exercita sua capacidade de criação. Brincar é criar, é criar-se é legitimar-se.

O Brincar permite que as crianças materializem suas fantasias inconscientes. Desse modo, jogos e a brincadeiras contribuem para um crescimento sadio e uma vida adulta mais satisfatória.

Segundo Bossa (2002, p. 15) "o brincar também uma ferramenta para o diagnóstico psicológico e psicopedagógico, um denunciador de patologias. [...] O aparecimento e o desaparecimento de um modo de brincar está relacionado à maturação e ao desenvolvimento da criança".

Sabemos de muitos adultos que não puderam elaborar situações traumáticas e dolorosas foram crianças aparentemente normais que não haviam brincado. No lúdico reelabora-se traumas, elabora-se conceitos, organiza-se pensamentos e constrói-se a personalidade, a identidade, a essencialidade, o "ser".

É através da formação e utilização das diversas manifestações simbólicas do brincar/jogar como: linguagem, imagem mental, brincadeira simbólica, desenho representativo, imitação de um modelo, a fabulação lúdica, etc., que a criança vai obtendo condições de perceber-se como criadora de sua própria história de vida de modo ativo e interativo, tomando consciência das suas ações, passando a aceitar as explicações dos adultos e reestruturando suas hipóteses, consequentemente, aperfeiçoando seu aparato cognitivo-afetivo-neuropsicomotor:

> [...] a criança dá mergulhos cada vez mais profundos e traz á tona situações cheias de emoção. A brincadeira simbólica, por ser zona fronteiriça entre a realidade e a fantasia, entre o eu e o outro, entre o consciente e o inconsciente, muito próxima do sonho, dá realmente condições à criança de representar situações carregadas de afeto e emoção, e de se aproximar de forma mais criativa de conteúdos angustiantes. Há possibilidade também de viver os

> medos e as tensões do outro, de intervir papéis e, portanto, de compreender melhor as relações vividas. (PIAGET, apud, OLIVEIRA, 2000, p. 33 e 34).

A brincadeira facilita o crescimento contribui para a saúde, favorece os relacionamentos em grupo. Constitui-se como uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros, facilitando o contato com o mundo interno e externo. Através da brincadeira a criança aprende a lidar com suas frustrações, com a tensão da ausência do outro, e com o medo de voltar a vê-lo, correndo o risco de não ser aceito. As brincadeiras auxiliam na formação de processos interiores da criança podendo ser priorizado a forma mais adequada à situação de aprendizagem e re-significação de vínculos negativos (ALVES; BOSSA, 2006).

Diante do conflito a criança tem a possibilidade de encontrar no brincar, a re-elaboração e re-significação desse estado, bem como, assimilar limites e regras o que refletirá positivamente em eventos e convenções sociais. O brincar, livre ou dirigido, conduz sempre a novos processos de aprendizagem e crescimento.

Conforme nos ensina o pai da psicanálise Freud (1980), o jogo, o brincar, constitui-se como uma das melhores representações psíquicos dos processos interiores da criança. A transferência possibilitada pela representação do brincar revela o tipo de laço social que houve no ambiente familiar da criança, pois, esta revive os principais conteúdos emocionais que a marcaram. Na atividade do brincar, possibilita-se a construção do “eu”, a construção da identidade, a construção e assimilação de regras e convenções sociais e a consciência da corporeidade e legitimidade do sujeito.

Ainda, do ponto de vista afetivo, Aberastury (1992), nos esclarece que os jogos infantis reproduzem situações psíquicas estruturantes na constituição do eu. Como exemplo, nos jogos de esconder-aparecer, trazem o significado da expressão do primeiro vínculo, ou seja, o vinculo mãe-filho, e a descoberta pela criança da mãe como objeto de amor separado de si. Os jogos orais, que são as brincadeiras de fazer comidinha, segundo a perspectiva psicanalítica, simbolizariam as possibilidades internalizadas de dar e receber amor. Um cenário simbólico em relação à alimentação é construído a partir da forma como são vivenciadas as questões da oralidade. Quando a criança brinca/joga, percebe, examina e assimila as regras embutidas nos atos sociais experimentando vários papéis e podendo verificar as consequências de seus atos.

Ela reelabora e constrói/reconstrói regras de conduta, ressignifica os papéis que anteriormente não foram bem elaborados em sua psique e desenvolve valores mais saudáveis que orientarão seu comportamento, (ALVES; BOSSA, 2006).

Ainda, a leitura espontânea ou feita por outro sujeito, assim como o brincar contribuem para inserção da criança no mundo da cultura. Traz possibilidades ímpares de construção do indivíduo e de apropriação dos diversos elementos simbólicos culturais e da construção da autoria de pensamento.

Segundo Motta (2007), a educação é a socialização entre o conhecimento e o contato com o meio. Assim, o indivíduo percebe a importância dos outros indivíduos e do meio para que se torne sujeito singular, autônomo, com competências e habilidades para exercer sua cidadania.

De acordo com Filgueiras (2002), a compreensão do papel da motricidade no desenvolvimento e na vida da criança pode contribuir para que as escolas de Educação Infantil organizem práticas educativas que incorporem a dimensão do brincar nos processos ensino aprendizagem.

Conscientes de que o sujeito se constrói na interação com o meio, e o movimento é uma das formas que temos para interagir com este. No ato de explorar, a criança vai construindo conhecimentos sobre as propriedades dos objetos e inicia a compreensão de quais relações pode estabelecer com elas. Como exemplo: aprende sobre limites quando empurra, puxa, se afasta. É através de ações motoras que criança interage com o objeto formando novas conexões neuronais e assimila, apodera-se de sua cultura. É com o movimento, na interação que a criança conhece mais sobre si e sobre o outro. Segue assim, aprendendo a se relacionar, construindo sua autonomia e formando seu psiquismo. É o movimento, o interagir com o objeto que irá contribuir para que a criança desenvolva suas habilidades motoras ao longo da primeira infância.

Foi o epistemólogo Jean Piaget (1998), quem despertou para a importância da motricidade. Na verdade, ele estava preocupado com a origem do pensamento humano, não em entender como a criança aprende o movimento ou qual a importância disto. Contudo, em suas observações, nota-se que, desde o nascimento da criança ela já tem estrutura mental para desenvolver a inteligência. Segundo Piaget (id), o movimento, a interação é o maior recurso desta faixa etária para interagir com o meio. Para ele o desenvolvimento da inteligência é um processo continuo de equilibração que se dá pelo

uso dos mecanismos de assimilação: integração do exterior ás estruturas do indivíduo; de acomodação: transformação interior em função das variáveis exteriores. Nesta perspectiva é de extrema importância e fundamental criar desafios para as crianças, propondo-lhes situações diferenciadas que vão possibilitar novas descobertas, consequentemente, novas aprendizagens.

Os estímulos se dão á partir do uso de diferentes materiais, jogos, brincadeiras que enriqueçam o processo interacional. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve diversas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Como consta no RCNEI, a interação a motricidade desenvolvida no brincar, são os estímulos necessários: "Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra" (RCNEI, 1998. p. 29).

Henry Wallon (2007) traz que no primeiro momento, o movimento tem primeiro uma função expressiva. A interação entre o bebê e os adultos se dá por uma intensa troca afetiva comunicada por gestos e expressões faciais. Mais tarde, o movimento passa a ter uma função importante de conhecer e explorar o mundo físico. Com isto, passa a auxiliar o pensamento, inaugurando-se a dimensão cognitiva da atividade motora, ou seja, a ação mental projeta-se em atos motores. Para esse teórico, na criança, a relação de reciprocidade entre a atividade cognitiva e controle do tônus é recíproca porque, ela aprende por meio da expressão corporal e ao experimentar desafios motores.

É possível afirmar, a partir da produção teórica de Vygotsky (2002), que definir a brincadeira e, portanto, o brinquedo como atividades prazerosas realizadas pela criança significa desconsiderar o aspecto mais relevante sobre esse assunto, pois o brinquedo preenche necessidades específicas da criança, em outras palavras, a criança brinca por necessidade e não somente pela busca de prazer. Mesmo o prazer do brincar é uma necessidade da criança. Deste modo, consideremos que existem transformações internas no desenvolvimento da criança a partir da interação entre ela e o brinquedo. Ou seja, a criança desenvolve-se, essencialmente, através da brincadeira.

Ao relacionar brincadeira e desenvolvimento, Vygotsky (2002) indica uma íntima relação que fornece uma ampliada estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, citando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

> Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse mais do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2002, p. 122)

Sob a luz dessas reflexões teóricas, enfatizamos a relevante contribuição da formação dos educadores para subsidiar práticas pedagógicas que incorporem a brincadeira como um elemento indispensável no processo de desenvolvimento infantil.

A importância do brincar na primeira infância

Como vimos acima, sabe-se que é por meio do brincar que a criança conhece o universo ao seu redor. Desta forma, podemos constatar a importância do brincar no processo ensino aprendizagem como possibilidade de a criança vivenciar papéis, assimilar regras, resolver seus conflitos e solucionar problemas. Estes não podem ser resolvidos no mundo adulto já que o pensamento da criança difere do pensamento do adulto. Isto porque, a criança está em tempo de construção, de relação entre fatos, informações e sentimentos. Portanto, quando o professor prioriza a brincadeira em sua prática pedagógica, está oferecendo condições para que as crianças elaborem e construam seu pensamento, ampliando seu conhecimento em relação a si mesmo, ao outro e ao meio em que vive. Entretanto, essas construções se dão na relação com o outro e nas experiências acumuladas e desenvolvidas através de suas vivências, da interação com o outro e com o meio.

Como consta nos RCNEI (1998, p 22):

> Brincar é uma forma de organizar, inventar, transformar criar papéis de modo particular a cada criança, construindo sua história sociocultural e constituindo-se como sujeito. Brincar faz-se como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

O fato de a criança, desde muito cedo, ter a capacidade de se comunicar por meio de gestos, sons e mais adiante representar determinado papel na brincadeira faz com que

ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

O brincar propicia que a criança amadureça também as capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Também, no brincar de faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. O brincar faz-se como o cenário no qual as crianças se fazem capazes além de imitar a vida, também de transformá-la.

Na brincadeira, vivenciam concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social:

> Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata. (RCNEI,1998, p 22).

Por meio da repetição de determinadas ações, constroem noções espaciais, temporais, entre outras. Internalizam e elaboram suas emoções e sentimentos, desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.

Como eixo importante das DCN e dos RCNEI, está a “Brincadeira e o Movimento” que são importantes dimensões do desenvolvimento e da cultura humana. Pois, além de ser um deslocamento de corpo no espaço, é uma linguagem que permite às crianças expressarem sentimentos, emoções e pensamentos, ampliarem as possibilidades do uso do gesto e posturas corporais.

Na interação (com o objeto ou pessoa) e no movimento que se dá no brincar, a própria criança percebe-se e percebe os seres e as coisas que a cercam e que estão e existem em função de sua pessoa. Sua personalidade se desenvolve graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de sua corporeidade, de seu ser, de suas possibilidades. Sentir-se-á bem na medida em que seu corpo lhe obedece e que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas, também, para agir.

O trabalho com o movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, voltadas para ampliação da cultura corporal de cada criança.

O corpo é a referência básica para que a criança localize a si e aos outros e construa as posições, as relações espaciais e a maturação psicomotora. Cada uma das relações é construída com situações e objetos concretos, no espaço de ação da criança, para serem transpostas para o espaço de representação que é o papel. A construção do esquema corporal envolve reflexão sobre o corpo, experimentando-o como ação e como linguagem, daí a importância dos jogos simbólicos, das brincadeiras.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Segundo Kishimoto (2008), no brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, intencionando compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Contudo, é plano da imaginação que o brincar tem grande importância na construção dos significados. A brincadeira possibilita a criança aprender e ser desenvolver.

Considerações Finais

Como reflexão final que se abre a múltiplos e infinitos pensares, acreditamos que ler (ler para o outro, ler o outro e ler-se), brincar, amar e ser feliz é uma das principais funções da educação infantil para que se possa dar “poder” à essência do “ser”. Ou seja, conduzir a criança a si mesma. Favorecer com que se desenvolva em uma cultura de amor,

segurança, prazer, descoberta e criação. Legitimar a criança e a infância, a cultura infantil é uma das possibilidades que nos traz esperança de acreditar que a "humanidade da humanidade" (MORIN, 2002) continue a existir. Que a criança possa habitar-se (MATURANA; YANEZ, 2009), possa fazer de seu corpo, de sua corporeidade, a morada de seu existir. Que possa simplesmente "ser criança" enquanto o é. Para tal, para que o empoderar-se da criança se materialize, é preciso que o adulto que a acompanha também empodere-se de *si mesmo*, conheça-se e seja autor de sua história. Assim, será capaz de outorgar a criança o direto de ser *si-mesma*. De ler, amar, amar-se, libertar-se, criar e ser feliz.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **A Criança e seus jogos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ALVES, M. D. F.; BOSSA, N. A. **A fase inicial da criança e o olhar psicopedagógico como re-estruturante das funções psíquicas**. In: ABPP- VII Congresso Brasileiro de Psicopedagogia. **ANAIS...** São Paulo: ABPP, 2006. v. VII

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar**: um olhar psicopedagógico. São Paulo: ARTMED, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FERRARI, M. **Grandes Pensadores**: a história do pensamento pedagógico no Ocidente pela obra de seus maiores expoentes. Escola, São Paulo, 2003.

FILGUEIRAS, I. P. **A criança e o movimento:** questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. Revista do Instituto Avisa Lá, São Paulo, n.11, p.11-19, jul. 2002.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2008

MATURANA, H. **Ontologia da realidade**. In. Magro, C. et al. (Orgs.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, H; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.; YANEZ, X. D. **Habitar humano em seis Ensaios de biologia-cultural.** São Paulo: Palas Athena, 2009.

MORIN, E. ***O método****: V.* A humanidade da humanidade: A identidade e humanas, Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOTTA, M. C. A. **O direito da criança à aprendizagem.** Disponível em www.omep.org.b/artigos/ direitos da criança. Acesso abril de 2007.

OLIVEIRA, V. B. de (org). **O brincar e a criança:** do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança.** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª Ed. São Paulo: Editora FC, 1998. p. 48-71 Cap II.

_____. Os Estágios do Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente. In.: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

WALLON, H. **A Evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OFICINA COMO RECURSO CONTRIBUINTE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS

Maria Gilvânia Graça da Silva
Universidade Federal de Alagoas / Campus do Sertão
mgilvania_g@hotmail.com
Letícia Campos de Lima
Universidade Federal de Alagoas / Campus do Sertão
leticiaacamposs@hotmail.com
Maria Iviane Graça da Silva
Universidade Federal de Alagoas / Campus do Sertão
mariaiviane17@hotmail.com

Resumo

O subprojeto de Pedagogia do PIBID na UFAL/Campus do Sertão contemplando a Educação Infantil como campo de atuação para bolsistas nos possibilitou o planejamento e vivenciando múltiplas experiências no que compreende jogos e brincadeiras com crianças de quatro e cinco anos. A oficina para I Jornada Pedagógica[57] intitulada "*Vamos brincar? Um convite à brincadeira"* teve a finalidade de provocar nas professoras a reflexão de suas práticas, voltando-se para as crianças e atentar-se aos seus direitos e suas singularidades. Nisso, levando cerca de trinta professoras participantes a reconhecerem esse eixo como elemento fundamental na interação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por meio de propostas de jogos e brincadeiras. Tendo como referências as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010), Alves & Inez (2004), Wajskop (1995), Chateau (1987), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998). Ao proporcionar às crianças jogos e brincadeiras, faz-se necessário reconhecer o direito do brincar o que contribui significativamente para o desenvolvimento de tantas outras linguagens. Para tanto, contribuiu de forma significativa para o processo de formação das professoras em que as próprias conseguiram articular e apropriar a teoria com a prática, apreendendo o valor do planejamento intencional desse eixo, bem como efetivar suas ações docentes nas atividades propostas com reflexões e práticas convenientes.

Palavras-chave: Professoras; Brincadeiras; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

[57] I Jornada Pedagógica 2017 tem como tema: "Educação para todos: Construindo Saberes" realizada nos dias 02 e 03 de maio, visa oferecer um espaço de socialização e formação para os agentes que contribuem diretamente na formação dos/as nossos/as estudantes. Para a realização desse momento contamos com a parceria da Universidade Federal de Alagoas e da 11ª GERE (SEMED DELMIRO GOUVEIA, 2017).

A parceria estabelecida entre a universidade e as escolas participantes do PIBID no que compreende o subprojeto de Pedagogia tem contribuído significativamente tanto para os graduandos bolsistas quanto para os professores-supervisores e mais ainda as crianças. Este projeto tem atuado na formação compartilhada entre os bolsistas, possibilitando também o desenvolvimento profissional da docência por meio das vivências e experiências em sala de aula, nas quais integram os conhecimentos teóricos e práticos.

Para tanto, o subprojeto de Pedagogia da UFAL Campus do Sertão – Delmiro Gouveia, intitulado "Os saberes docentes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta do PIBID de Pedagogia" tem contribuído para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem tanto das crianças da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Com isso, na Educação Infantil – área em que atuamos enquanto bolsistas há quatro anos – têm sido planejadas e desenvolvidas práticas pedagógicas que visem a formação integral das crianças de uma Pré-escola – instituição contemplada pelo programa –, bem como a produção e aplicação de materiais e métodos pedagógicos. Ao mesmo tempo, estamos desenvolvendo projetos que articulem das demais turmas da Pré-escola, aos quais subsidiam nossas ações em sala de aula.

Diante dessa parceria entre Universidade e Escola, a fim de ampliar a formação dos professores da rede municipal de ensino a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Delmiro Gouveia – Alagoas promoveu a I Jornada Pedagógica para professores da Educação Básica. No que compreende às atividades voltadas para os professores da Educação Infantil nesta Jornada Pedagógica, foram ofertadas oficinas pedagógicas elaboradas e aplicadas pelo subprojeto de Pedagogia. Assim elaboramos duas oficinas voltadas para os eixos de Leitura e de Jogos e Brincadeiras, nas quais os bolsistas foram os ministrantes das mesmas. Quanto ao eixo Jogos e Brincadeiras, foi projetada a oficina: *Vamos brincar? Um convite à brincadeira*, ofertada por cinco bolsistas sob orientação da professora-supervisora da Pré-escola, tendo a participação de 30 professoras de Educação Infantil provenientes da zona urbana e zona rural.

2. INFÂNCIA E BRINCADEIRA

A maneira como concebemos à infância é inerente ao que pensamos sobre suas características. Ao nos referirmos a infância estamos certamente nos referindo à criança, embora a infância seja vivenciada de maneira diferente por determinados fatores sociais, culturais, econômicos, políticos, certamente toda criança teve ou tem infância. Defendemos que a infância deve ser vivenciada e proporcionada por situações que valorizem as características desta fase: brincadeiras, imaginação, criatividade, expressões de linguagens, sociabilidade (KRAMER, 2006).

A infância é marcada pelas brincadeiras e jogos, no qual a ludicidade e a imaginação são características desta fase. Esta afirmação surge no século XX onde a brincadeira ganha valor como atividade da criança por meio da constatação da psicanálise, psicologia e pedagogia (WAJSKOP, 1995). Desde então, a brincadeira passa a ser atribuída como atividade espontânea da criança e sua valorização e constatação são de suma importância para o desenvolvimento integral da criança.

ARCE (2002, p. 60) corrobora com Froebel que a brincadeira é a fase mais importante para o desenvolvimento da criança, ela é significativa, pois ao brincar a criança expressa o que acontece ao seu redor, o que sente, e interioriza o que acontece na brincadeira. Pois esta é o principal meio que a criança utiliza para interpretar o que acontece ao seu redor, aplicando significações da vida num outro sentido rompendo-as, indo além das significações cotidianas.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) corrobora com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), pois expõe os jogos e brincadeiras como eixo de trabalho, isso significa que essa característica infantil deve ser contemplada tanto no currículo das instituições quanto pela prática docente. Assim, as propostas curriculares da Educação Infantil em suas práticas pedagógicas devem abordar as interações e a brincadeira da criança, pois é na infância que a criança deve brincar e interagir com outras crianças da mesma idade e de idades diferentes gerando vivências e experiências de solidariedade e coletividade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) orientam que as instituições de ensino em suas práticas:

> Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

> Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Ao reconhecermos a importância de proporcionar às crianças jogos e brincadeiras com intencionalidade, reconhecemos também o direito à brincadeira no qual contribui significativamente, para o desenvolvimento de outras linguagens, tais como cognitiva, psicomotora, afetiva e artísticas.

3. OFICINA: VAMOS BRINCAR? UM CONVITE À BRINCADEIRA

Tendo a finalidade de promover uma formação que (re) signifique suas concepções sobre prática docente, planejamento, criança, Educação Infantil, comenta Freire (1996) que o professor para ensinar precisa refletir sobre sua prática, o que consequentemente implicará na mudança de diversas ações. Isso consiste em abrir-se para o aprendizado, para conhecer o novo, apreender práticas pedagógicas vigentes que promovem a educação humanizadora e emancipatória das crianças.

Neste contexto, a oficina objetiva por um diálogo sobre a importância do eixo educativo Jogos e Brincadeiras como elementos fundamentais na interação, desenvolvimentos e aprendizagem das crianças, bem como realizar algumas brincadeiras e jogos que utilizamos em nossas vivências na Pré-escola parceira do PIBID. Encontramos respaldo no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) que expõe os Jogos e Brincadeiras como eixo de trabalho, propondo objetivos ao planejar as atividades, pensar o espaço e o tempo, arrumação do ambiente, seleção dos materiais.

Iniciamos a oficina com a apresentação dos proponentes e a ementa, seguindo a acolhida das participantes com uma dinâmica musical expressiva – Ratatá. Apresentamos o aporte teórico sobre Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil, pois o professor precisa reconhecer esse eixo como atividade permanente da proposta pedagógica, e apreender o valor do planejamento intencional, indispensável para a ação efetiva e qualitativa das atividades.

Conforme o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, as brincadeiras são atividades essenciais para desenvolver a identidade e autonomia das crianças, bem como "[...] a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e

experimentação de regras e papéis sociais" (BRASIL, 1998, p. 22). Sendo assim, o professor precisa atentar-se para que ao planejar contemple os jogos e brincadeiras como atividades necessárias para a formação integral da criança, por meio de atividades dirigidas, participando ativamente das brincadeiras e jogos.

Para anteceder o aporte teórico da oficina fizemos um levantamento sobre a temática dos conhecimentos das professoras participantes: Quais as concepções de jogos e brincadeiras? Quais as dificuldades para se trabalhar esse eixo? Diante dos apontamentos das participantes, foi unanime as suas concepções que os jogos e as brincadeiras são tidas como passar tempo, e que a estrutura da escola não favorece a realização dessas atividades para além da sala de aula.

"[...] Hoje, na correria do cotidiano, quem para e brinca com as crianças? " (DORNELLES, 2001, p.101). Para que as crianças de hoje estejam radiantes nesse território do brincar que abre porta para seu desenvolvimento integral, no entanto, atualmente as crianças estão tendo grande acesso as mídias que estão tomando o tempo e o espaço da cultura infantil – jogos, brincadeiras, interações entre pares. "Muitas vezes, sem nos darmos conta disso, deixamos as crianças o dia inteiro em frente à TV ou vídeo. Entramos nas escolas de educação infantil (creches e pré-escolas) e no deparamos com as crianças, o dia inteiro assistindo a TV" (DORNELLES, 2001, p.101).

A autora faz essa afirmativa pois é gritante que haja uma mudança nas práticas pedagógicas, construindo uma rotina em que os horários, a organização dos conteúdos e das atividades tenham espaço para que esse eixo seja trabalhado. Esta é uma grande realidade que encontramos em nossos dias, e que as professoras confirmavam durante a oficina que raramente as crianças são instruídas ao brincar.

Nas linhas em que seguem, teve professoras que responderam que precisavam de mais formação em relação a educação infantil, tornando assim a oficina, muito útil, pois estava oferecendo possibilidades para as professoras propiciarem nas salas de aulas ações que tenham esse eixo contemplado.

É importante repensar os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil como atividades permanentes da ação pedagógica diária, pois pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que o grupo se estruture, que as crianças estabeleçam relações ricas de trocas, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras,

conscientizando-se que podem ganhar ou perder, proporcionando-as aprendizagens e desenvolvimentos inerentes a estas áreas de trabalho.

As professoras ao repensarem esses eixos da forma que são concebidos nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010) e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), constataram que é necessária uma nova postura, uma transformação das suas práticas educativas, uma vez que, estarão contribuindo para a reformulação de sua prática, tanto quanto, favorecendo ao bom atendimento das crianças utilizando os jogos e brincadeiras como parte fundamental em seu planejamento.

Bettelheim (1984, p. 105, apud, Alves & Inês 2004, p.2) fala que:

> Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades, vivências, experiências. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.

Desta maneira, ao exibirmos o vídeo *Caramba Carambola, o brincar tá na escola*[58] visamos problematizar o grupo para reflexão de suas concepções sobre a brincadeira livre e o papel da professora nesta atividade, nas quais possibilitam a criança a utilizar sua criatividade com autonomia de criar e recriar brinquedos e brincadeiras, seja individualmente e/ou coletivamente. As nossas vivências no PIBID nos permitiram analisar de forma concreta esses momentos de construção das crianças, sendo assim, o vídeo exibido teve o objetivo alcançado. As lembranças da infância das professoras foram por elas explanadas, propiciando o reconhecimento da importância dessas brincadeiras livres e dirigidas na vida de uma criança, e que o brincar deve estar na escola.

Em meio as falas das professoras no momento da roda de conversa após a exibição do vídeo, algumas delas comentaram sobre as dificuldades encontradas para desenvolver a brincadeira na escola da zona urbana, devido as instituições não oferecem a estrutura necessária para promover atividades ao ar livre, quando comparada com as escolas da zona rural que têm um espaço mais amplo e estimulante.

Embora as professoras reconheçam a brincadeira como atividade espontânea da criança e característica da infância, tal necessidade infantil nem sempre é suprida

[58] Caramba carambola: o brincar tá na escola. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oJSKrU-CKys>. 2014.

totalmente, as mesmas comentam que "*o pátio da escola é pequeno", "não tem espaço nem tempo para todas as crianças brincarem".* Tais empecilhos são corriqueiramente comentados sobe os sussurros de algumas professoras: *"se tivesse uma área adequada para brincar seria bom", "se toda escola fosse igual essa aí seria ótimo"* (referindo-se a uma escola que exibida no vídeo). Vemos assim que na Educação Infantil a criança tem o direito não só de brincar e interagir, mas de conhecer o a si e o mundo usufruindo de diferentes meios capazes de suprir suas necessidades e especificidades a qual promovem seu desenvolvimento (BRASIL, 2010).

No último momento da oficina, sugerimos que as participantes realizassem por sua escolha uma brincadeira ou jogo, dividindo-as em três grupos. Já que debatemos sobre o aporte teórico e as nossas experiências vivenciadas no PIBID, levando-as a se colocarem no lugar da criança e recordarem suas infâncias e sentirem-se como crianças, mostramo-las diversas opções para abordar na sala de aula e além dela, brincadeiras, jogos e faz de conta.

Desta maneira cada grupo teve a autonomia e escolheram duas brincadeiras e um jogo para compartilhar com os outros. Este momento foi muito pertinente, no qual as participantes socializaram brincadeiras do "Relógio[59] e Lá Vai a bola[60]" e um jogo de matemática "Balança[61]", demonstrando como realizar cada um deles com uma intencionalidade e criatividades utilizando os materiais que estão à sua disposição na escola.

Algumas das professoras tiveram dificuldades em pensar uma brincadeira para apresentar para as demais presentes, todavia esse momento já pensado por nós, que poderia acontecer, sendo assim, a interação e coletividade das professoras foi trabalhada, para que haja socialização de saberes. Nas falas das professoras elas demonstravam uma

[59] Relógio: Após formar o círculo, o professor fica no centro deste girando a corda. Os participantes precisam saltar e não podem encostar os pés na corda, quem encostar está fora e só entra na próxima rodada. Quem permanecer por último é o vencedor.

[60] Lá Vai a Bola: As crianças se sentam no chão em formato de círculo. Todos cantam a música: "lá vai a bola girar na roda passar a diante sem demora ao fim dessa canção você que estiver com a bola na mão depressa pule fora!". Durante a música, as crianças seguram uma bola e repassam-na para outra. Conforme a agilidade da música, elas deverão seguir o mesmo ritmo. Se a música ficar mais rápida, a velocidade de passar a bola aumenta. No final da música quem estiver segurando a bola está fora da brincadeira naquela rodada.

[61] Balança: neste jogo as crianças competirão em duplas pelo raciocínio lógico, colocando objetos (frutas, bolinhas de gude) sobre a balança deverão equilibrar tais objetos, a dupla que não manter o equilíbrio na balança perde.

parceria com suas colegas, tanto as que moram e trabalham na zona rural quanto as na zona urbana, o que possibilitou que todas interagissem com as apresentações dos grupos.

As participantes foram bem expressivas, demostraram satisfação ao estarem participando da oficina, mesmo conhecendo as diversas dificuldades que tem nas escolas, expuseram suas opiniões e reconheceram que é possível conseguir bons êxitos organizando a rotina e aprimorando suas práticas pedagógicas e visões sobre a educação infantil.

CONCLUSÃO

Ao aperfeiçoarmos os conhecimentos específicos e pedagógicos estudados tanto ao longo do curso quanto pelos estudos proporcionados pelo subprojeto do PIBID, somos incentivadas a refletir sobre as experiências vivenciadas e sobre as teorias e práticas desenvolvidas na Pré-escola campo de atuação. Ao percebermos que nossas ações estão sendo visibilizadas, constatamos sua significância e ao expandir-se para as demais instituições de Educação Infantil por meio da oficina, buscamos expor não só nossas experiências e saberes, mas também construir essa ponte de diálogo com as demais realidades a fim de que possamos contribuir posteriormente com outras instituições.

Ao final da oficina vimos que as participantes tinham compreendido a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da autonomia, identidade, coletividade, interação, regras, limites, imaginação, expressão. Pois é necessário selecionar e valorizar os conhecimentos compartilhados compreendendo devem ter autonomia para promover uma educação humanista.

Dentre os impactos que o PIBID trouxe para a formação dessas professoras nesta jornada pedagógica, reafirmaram que necessitam de uma formação continuada a qual vise contemplar as práticas pedagógicas para educação infantil – a cultura da infância, formação humana, a cultura de pares. Consideramos uma tarefa desafiadora propor essa formação para profissionais que atuam há anos na Educação Infantil, ressignificando seus conceitos enraizados e construir saberes sobre as práticas pedagógicas alternativas, valorizando as crianças, seus direitos e as infâncias, portanto caminhar para uma formação emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernanda Gomes; INEZ, Ana Marta A. S. **Brincar e aprender: a função do jogo nas escolas de Educação Infantil de Ipatinga-MG**. Revista Online Unileste, nº 02, jul./dez. 2004.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.vol.2

Caramba carambola: o brincar tá escola. <https://www.youtube.com/watch?v=oJSKrU-CKys>. 2014.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil**: **pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia. **A infância e suas singularidades**. In: BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB. Brasília: FNDE Estação Gráfica, 2006, p.13-23.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. **História da infânci**a: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. Analecta. Paraná, v.3, nº 2, 2002, p. 51-63.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. Cad. Pesq., São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE CRECHES MUNICIPAIS DE FORTALEZA

Maria Ilnair Martins Leite
Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará
mmariailnair@yahoo.com.br
silviavc@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho traz os resultados de uma pesquisa qualitativa acerca da formação continuada de professores de Educação Infantil que analisou a compreensão de coordenadoras pedagógicas de creche sobre a formação continuada oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza. As bases teóricas foram compostas, principalmente, pelas contribuições de Giroux (1992, 1997), Nóvoa (1997), Oliveira-Formosinho (2001, 2011) e Zeichner (1993, 1997). A análise dos dados, construídos por meio de entrevistas com as coordenadoras, mostrou que, de modo geral, essas coordenadoras pedagógicas valorizam a formação continuada, mas apontam muitas falhas, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos tratados (não participam das decisões sobre isso e avaliam que há pouco aprofundamento quanto à prática pedagógica) e aos próprios formadores (percebem ausência ou fragilidade da articulação de conhecimentos teóricos com a ação docente cotidiana). Quanto ao papel delas como formadora nas creches, é reconhecido como importante, mas parece haver uma forte tensão entre ele e a falta de formação específica e experiência na área de EI dessas profissionais. As análises indicam que os objetivos da formação continuada devem ser revistos, tendo em vista as necessidades formativas das coordenadoras; os pontos de vistas delas acerca dos temas a serem tratados precisam ser considerados; e os formadores necessitam ter mais experiência e conhecimentos na área da Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação Continuada, Coordenadoras Pedagógicas, Creche.

Introdução

Principalmente a partir dos anos de 1980, na produção acadêmica foi se fortalecendo a concepção de criança como sujeito de direitos, indivíduos únicos, singulares e participantes ativos no contexto social que estão em intenso processo de

aprendizagens e desenvolvimento. O fato de, nos grandes e rápidos processos de desenvolvimento e aprendizagem que acontecem nesse período, as crianças demandarem intensamente a participação dos adultos (BRASIL, 2006, p. 18), foi gradativamente aumentando as exigências em torno da formação dos profissionais da educação que atuam na docência na Educação Infantil. Mesmo no caso das creches, historicamente ligadas à área da assistência, já há a consciência de que a ação de tais profissionais não se limita apenas à guarda e ao cuidado, pois a educação, num sentido amplo, está sempre em curso (KUHLMANN JR, 1999).

Vale lembrar que, mesmo no âmbito da educação, durante muito tempo da história brasileira, um dos papeis atribuídos ao atendimento à criança pequena era a sua guarda. Esse atendimento era visto como necessário para ocupar as crianças durante a ausência dos pais que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos. Dessa forma, os educadores não eram considerados profissionais, mas substitutos da função parental, desprovidos de competência docente.

A inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica foi um marco muito importante na mudança dessa concepção assistencial. Nesse sentido, vale destacar que, além do objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, essa norma definiu a formação mínima necessária para o exercício da docência. Outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), revistas posteriormente em 2009, foram fortalecendo a identidade da Educação Infantil enquanto parte da educação escolar das crianças, mas com peculiaridades que a diferenciam das demais etapas desse processo.

No município de Fortaleza, a Educação Infantil passou a receber maior atenção a partir do início da década de 1990 quando, em todo país, se fortaleceu um longo processo de lutas e discussões entre políticos, sociedade civil, estudiosos e pesquisadores acerca da necessidade da educação de qualidade para as crianças. Na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - SME, a preocupação em oferecer formação continuada a todos os profissionais da Educação Infantil, principalmente às coordenadoras pedagógicas das creches, foi parte da recente municipalização desta etapa da educação e decorreu de uma compreensão da especificidade da faixa etária atendida e do papel que essas profissionais devem ocupar no acompanhamento direto e cotidiano do trabalho pedagógico aí desenvolvido.

O investimento na formação continuada de todos os profissionais que atuam na Educação Infantil é primordial para propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional e favorecer uma prática pedagógica de maior qualidade. Ao mesmo tempo, pesquisas realizadas em algumas creches do município de Fortaleza, como Andrade (2007) e Costa (2002) também indicam a necessidade desse investimento. Isto porque, como em outros contextos brasileiros, os dados indicam que, para várias professoras, a formação inicial não tem fornecido subsídios suficientes para uma boa prática pedagógica. Assim, muitas das nossas crianças ainda vivem uma educação baseada na opressão e em concepções relacionadas à subalternidade das classes pobres, indo na contramão da compreensão da criança como ativa e capaz, conforme aparece na produção acadêmica e na legislação.

Atualmente, é reconhecida a função estruturante do coordenador pedagógico no desenvolvimento da prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil. Geglio (2010, p. 118), por exemplo, afirma que

> É ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade.

Amado e Monteiro (2012, p.4-5) também destacam, dentre as diversas funções do coordenador pedagógico, a de articular, junto à direção escolar, "redes de aprendizagem que instalem e sustentem" processos de formação de professores. Este processo de articulação deve envolver também os diversos segmentos da escola e é esta ação que, segundo as autoras, vai dar sustentação e efetivar o projeto político pedagógico.

As mesmas autoras apontam que, para assumir as suas muitas funções e, principalmente, a formação continuada de professores, o coordenador pedagógico precisa construir uma relação de confiança com esses sujeitos. Por outro lado, ressaltam que a escola deve reestruturar-se, organizar-se para tanto.

A tarefa do coordenador pedagógico é, principalmente, assegurar a qualidade do processo educativo oferecido à população. Nas creches, essa tarefa não é diferente. No entanto, como argumenta Saitta (1998), devido à recente presença dessas "figuras profissionais" nessas instituições, faz-se necessário um discurso esclarecedor em relação ao seu papel.

A autora tenta definir o papel da coordenação pedagógica na creche atribuindo-lhe três competências, quais sejam: a organização global do serviço (espaços, atividades, materiais e pessoal), a elaboração de pesquisas interdisciplinares (a partir das necessidades das crianças e utilização dos espaços, assim como análise dos momentos da

rotina) e a organização da formação permanente dos educadores (conhecimento psicopedagógico sobre a primeira infância, análise das temáticas inerentes à infância, capacidade de construir um projeto educacional etc.).

É evidente que o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar vem sendo alvo de discussões e redefinições. Ele é o profissional que, nas instituições de educação, está permanentemente envolvido na coordenação dos trabalhos dos grupos, na relação com as pessoas, na organização de espaços e/ou materiais.

A pesquisa realizada

Focando a atenção na relação estabelecida entre a formação continuada e o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas de creches, algumas questões surgiram e deram origem ao presente trabalho: como aconteciam essas formações oferecidas pela SME? Como as coordenadoras pedagógicas de creche percebiam essas formações? Segundo elas, quais aspectos dessas formações continuadas mais contribuiriam para o seu trabalho?

O presente estudo buscou, então, analisar qual a compreensão das coordenadoras pedagógicas de creche sobre a formação continuada que lhes foi oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2012. Neste período, houve um avanço no compromisso com a qualidade do atendimento educacional a essa faixa etária, traduzindo-se em maior investimento em formação continuada para as profissionais da Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação, tempo que também coincidiu com a trajetória de uma das autoras como formadora de coordenadoras pedagógicas de creches e demais profissionais da Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza.

Como principal estratégia para a construção dos dados desta pesquisa foi utilizada a entrevista, bastante usual no trabalho de campo quando se trata de uma pesquisa qualitativa, uma vez que permite a apreensão do ponto de vista dos sujeitos, sendo “uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala” (NETO, 1996, p.57). Foram entrevistadas técnicas da SME responsáveis pelas formações continuadas no período delimitado e coordenadoras de creches comunitárias que participaram dessas formações.

Nas entrevistas com as técnicas da SME ficou evidente a compreensão de que, no período enfocado, efervesceu nessa Secretaria um movimento no sentido de provocar nas profissionais que realizam o trabalho pedagógico com a criança pequena, especialmente

na creche, um repensar sobre esse trabalho. Segundo as técnicas, era muito presente a intenção de que as professoras e coordenadoras pedagógicas conseguissem traduzir o que era discutido nas formações continuadas em ações concretas nas creches, aprimorando o trabalho com as crianças.

Como também indicaram os documentos referentes às formações continuadas para as professoras e coordenadoras pedagógicas de creche promovidas pela SME ao longo do período delimitado indicam que foram adotados variadas formatações: palestras, oficinas, debates etc. realizadas tanto em locais onde eram agrupadas várias coordenadoras como nas próprias creches.

Os temas eram, na maioria das vezes, sugeridos pelas próprias técnicas em educação da SME, com o intuito de focalizar a recente elaboração da proposta pedagógica para a Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza e também trabalhar temas que se mostraram necessários a partir de observações realizadas em visitas às instituições. Há a compreensão, por parte das técnicas em educação da SME, de que a formação continuada é um direito dessas profissionais.

Vale salientar que, naquele mesmo período, as técnicas em educação da SME e das Secretarias Executivas Regionais (SER)[62] também participavam de formações continuadas oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará, por meio do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Uma das técnicas em educação entrevistadas revelou que as formações oferecidas pelo PAIC favoreciam, de certo modo, a ampliação dos saberes que subsidiariam o trabalho a ser realizado por ela, posteriormente, com professoras e coordenadoras pedagógicas. No entanto, a existência dessas formações continuadas do PAIC, de certa forma, interferiu na escolha dos temas a serem discutidos com as profissionais da creche, pois no Programa estavam previstos "repasses" de formação continuada, inclusive abordando os mesmos conteúdos, nos diversos municípios do estado.

Em relação às coordenadoras pedagógicas, inicialmente foram previstas entrevistas com doze dessas profissionais que estavam ou estivessem sido lotadas em creches municipais (conhecidas como CPC) e que tivessem participado de parte ou de todas as formações continuadas oferecidas pela SME entre os anos de 2008 a 2012. No entanto, apenas oito das que foram contatadas sentiram-se confortáveis em colaborar.

[6262] Trata-se de divisões administrativas da Prefeitura de Fortaleza, nas quais a cidade é organizada, havendo um total de seis SER.

Vale ressaltar que todas as coordenadoras entrevistadas possuem nível superior na área de educação e frequentaram universidades públicas da capital cearense. Apesar disso, elas afirmaram que essa formação inicial foi insuficiente para que assumissem com segurança suas funções.

As principais críticas dirigidas aos cursos de graduação pelas CPC foram centradas na pouca articulação entre teoria e prática; na limitada atenção na apropriação de conhecimentos e habilidades para a docência ou para assumir funções de gestão nas instituições de Educação Infantil; na existência de poucas disciplinas que tratavam de temas específicos para a Educação Infantil; na falta de aprofundamento destes e dos conteúdos das disciplinas relacionadas à administração e gestão das instituições.

Quanto à compreensão delas sobre a formação continuada que lhes foi oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação, objetivo maior da presente pesquisa, elas apontaram alguns aspectos que consideram positivos, destacando, especialmente, as trocas de experiências e ideias com as demais coordenadoras. Tais trocas aconteciam tanto em relação a soluções de problemas que enfrentam no seu cotidiano (por exemplo, o abuso sexual de uma criança), como em relação a diversas decisões que precisam tomar quanto ao trabalho mais propriamente pedagógico (caso da organização do espaço e da elaboração de projetos). É possível concluir, portanto, que elas valorizam de modo especial as contribuições que aconteciam entre elas próprias, com pouca mediação dos formadores.

Dentre as maiores críticas que fazem às formações continuadas oferecidas pela SME, a atuação das chamadas formadoras foi, sem dúvida, um fator que chamou mais a atenção. A maioria das coordenadoras considerou que algumas formadoras aparentavam ter uma formação insuficiente para assumir tal papel, pois não conseguiam ampliar a discussão sobre alguns temas e faltava-lhes familiaridade com o cotidiano das creches. Outro aspecto destacado na atuação das formadoras foi a insegurança demonstrada por algumas delas diante de certas situações conflituosas surgidas em sala de aula, quando os questionamentos trazidos pelos participantes não provocavam um maior aprofundamento do conteúdo tratado e a discussão ficava “na base do senso comum”.

Placco e Silva (2009, p. 27) destacam que dentre as dimensões possíveis do “formar” está a dos “saberes do ensinar”. Para elas, existem alguns conhecimentos que favorecem a ação do formador, quais sejam: o conhecimento sobre finalidades e utilização dos processos didáticos, os conhecimentos sobre os aspectos afetivos e emocionais e o

conhecimento sobre os objetivos educacionais, saberes que, segundo as CPC, não estavam tão presentes nas formações continuadas promovidas pela SME.

As autoras também asseveram que "perceber as ações que realiza, avaliá-las e modificá-las" são questões fundamentais ao papel do formador e que exigem de quem se propõe a isso "disponibilidade e compromisso". Portanto, o ato de "formar" requer responsabilidades do formador: ele deve constantemente avaliar-se em relação ao seu desempenho, à sua capacidade de atuação, ao envolvimento e compromisso com a sua própria formação.

Também é importante salientar que toda formação continuada exige um exercício constante de planejamento e de avaliação. Para tanto, um grande desafio do formador, independente do lugar em que atue, na SME ou na creche, é o comprometimento com a sua própria formação, que inclui a reflexão contínua sobre sua prática e a sua abertura para o conhecimento.

Outro aspecto a ser destacado entre as críticas feitas pelas coordenadoras pedagógicas às formações continuadas que aconteceram nesse período foi que elas não se sentiam contempladas em alguns dos temas tratados e gostariam de terem sido consultadas na definição deles. Aliás, de acordo com algumas coordenadoras pedagógicas entrevistadas, esse foi o maior equívoco dessas formações: não consultá-las quanto aos temas a serem trabalhados. Essas profissionais consideram que os temas escolhidos não apresentavam articulação com as necessidades que elas sentiam. Avaliam que a premência em discutir determinados aspectos do trabalho na creche nem sempre foi compreendida pelo órgão central.

Todos os aspectos indicados na avaliação feita pelas coordenadoras pedagógicas de creche entrevistadas expressam o quanto elas são sensíveis e atentas a tudo o que se refere à formação continuada que lhes foi oportunizada pela SME.

Nas entrevistas com essas profissionais também foi tratada a dimensão formativa da atividade de coordenação pedagógica. Todas as coordenadoras entendem que estar na creche ao lado dos professores pode concretizar uma boa possibilidade de formação. Elas evidenciam a consciência da necessidade de que elas realizem o acompanhamento do trabalho pedagógico na creche e a formação continuada das professoras.

No entanto, parece haver falta de clareza sobre o que seja essa ação. Contribuir em momentos pontuais, como no apoio no dia de planejamento, foi o que surgiu mais comumente nas falas das CPC quando se referiram à formação continuada que elas podem

realizar na creche. Na verdade, ao tratar da formação continuada no ambiente da creche, a maioria das coordenadoras logo mencionou as dificuldades para realizar esta ação: falta de tempo, ativismo, falta de aprofundamento teórico-prático e falta de espaço físico foram as mais citadas.

Assim, é importante que processos reflexivos ocorram no intuito de que as coordenadoras pedagógicas percebam que as situações das práticas cotidianas no interior dessas instituições constituem-se oportunidades ímpares de formação continuada e devem ser utilizadas. Por outro lado, é necessário enfrentar as demais dificuldades que elas apontam, a fim de favorecer a efetivação da sua função.

Algumas indicações finais

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011), a coordenação pedagógica deveria ter um papel relevante nas instituições educacionais de modo geral. Em relação à formação continuada das professoras, caberia a elas a missão fundamental de ser uma articuladora permanente por meio de grupos de estudo e do planejamento das ações, além de fornecer orientações aos demais profissionais acerca da organização da creche de modo a favorecer os aspectos do desenvolvimento das crianças.

Na opinião das profissionais entrevistadas, o ativismo a que são levadas no cotidiano da creche chega a inviabilizar que elas atendam às necessidades das professoras e, às vezes, torna-se determinante para que elas não consigam enxergar a descontinuidade de suas ações e não assumam plenamente o compromisso com a sua própria formação.

Evidentemente, o excesso de atribuições das coordenadoras não é o único responsável pela falta de engajamento mais intenso e efetivo no trabalho pedagógico realizado na creche. No entanto, é necessário instalar condições para que elas construam uma identidade formadora. Alguns aspectos apontados pelas coordenadoras pedagógicas para favorecer esse trabalho nas creches são:

1. Composição de uma equipe na SME ou SER com condição para acompanhar, apoiar e oferecer subsídios ao trabalho de qualidade na creche;
2. Consciência delas próprias de que é necessário investir na sua própria formação e assumir esta responsabilidade;
3. Reconhecimento, por parte da SME, da especificidade do trabalho na creche e, portanto, empenho em resolver com maior urgência algumas dificuldades presentes nas creches, como as questões que envolvem as famílias das crianças

atendidas (por exemplo, diferenças culturais e religiosas e situações referentes a abusos sexuais).

Tais medidas, na compreensão das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, contribuiriam para o fortalecimento das suas ações cotidianas e ajudariam a ressignificar continuamente seu papel junto das crianças e seus familiares, as professoras e demais profissionais da instituição. A fala das coordenadoras indica que existe um esforço neste sentido, o que é expresso quando uma delas, Amarílis, afirma que pode "humildemente" dizer: "não sou a melhor formadora nem a melhor coordenadora do mundo, mas dentro das minhas limitações, eu procurei fazer o melhor".

Considerando que a qualidade das ações pedagógicas das professoras é muito importante para o bem estar e para o desenvolvimento das crianças pequenas e as coordenadoras pedagógicas precisam ser bem preparadas para melhor contribuir com a prática pedagógica, são necessárias novas investigações que tenham como alvo a formação continuada dessas profissionais e o papel da coordenação pedagógica.

Concluímos destacando que o desenvolvimento desta pesquisa ajudou não só a alcançar os seus objetivos, mas também a melhor compreender a complexidade do ato de aprender e de ser formador. As reflexões geradas reforçaram a compreensão da grande responsabilidade que representa ser formador (de professor, coordenador pedagógico ou de outro profissional que educa e cuida das crianças), o que aumenta a necessidade de buscar qualificar cada vez mais essa atuação através do estudo, da observação e da escuta de si e do outro.

Referências

AMADO, C. e MONTEIRO, E. Coordenação pedagógica em foco. **Boletim Salto para o Futuro**, ano XXII, n1, p. 3-7, 2012. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101coordenacaopedagogica.pdf>. Acesso em: 30/05/2013.

ANDRADE, R. C. de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2007.

COSTA, S. A. da. **Na ilha de Lia, no barco de Rosa: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil.** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2011.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço, In:_____. Almeida Laurinda de Ramalho, Vera Maris de S. Placco (orgs). O **coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica, In: GHEDIN, E. e PIMENTA, S. G. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012, p.148-173.

GIROUX, H A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 157-164.

GIROUX, H.A. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª Ed., Portugal: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A Supervisão na Formação dos Professores II**: Da Organização à Pessoa. Portugal: Porto, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; Formosinho J. (orgs.). **Associação Criança**: Um Contexto de Formação em Contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 133-167.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. A formação do professor. In:_____. ALMEIDA, L. de R. (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In:_____. ALMEIDA, L. de R. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. SOUZA, V. L. T. **A formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000300006&script=sci_arttext >. Acesso em: 30/05/2013.

SAITTA, L. R. Coordenação Pedagógica e trabalho em grupo. In: Bondioli, A. e MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 9ª edição, 1998, p. 114-120.

ZEICHNER, K. A **formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa (Portugal): EDUCA 1993.

_____. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA. A. (org.) **Os professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1997, p.115-138.

IMPLICAÇÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB

Mayam de Andrade Bezerra
Mestranda do PPGE-UFPB
mayam.paulino@gmail.com
Dalmo Radimack da Silva
Mestrando do PPGE-UFPB
dalmoradimack@yahoo.com.br
Jorge Fernando Hermida
Professor do MPGOA e do PPGE da UFPB
jorgefernandohermida@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo se desenvolve a partir de discussões que emergem de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em nível de Mestrado. Está vinculado ao Laboratório de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho cadastrado no diretório do CNPq. Objetiva analisar as implicações da precarização do trabalho docente, especificamente a perda de identidade, desqualificação e desprofissionalização na Educação Infantil do Município de João Pessoa-PB. Os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação são: Antunes (2004), Mészáros (2008), Saviani (2012), Tardif e Lessard (2011), Kramer (2002) e Silva (2008). Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho exploratório. Para obtenção dos dados utilizaremos os procedimentos e técnicas de pesquisa documental e a entrevista semi-estruturada. Os sujeitos desta pesquisa serão os docentes que trabalham nos Centros de Referência de Educação Infantil (CREI) da Rede Municipal de João Pessoa-PB. Os resultados preliminares nos conduziram para a defesa da seguinte hipótese de trabalho: O processo de subproletarização presente nas formas de trabalho (precário, temporário e terceirizado) reflete no trabalho docente, ocasionando a permanência da alienação e redução das possibilidades de emancipação desse sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Educativo. Precarização Docente. Educação Infantil

Introdução

O presente artigo é fruto das discussões que emergem de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em nível de Mestrado. Está vinculado ao Laboratório de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho, cadastrado no diretório do CNPq. Objetiva analisar as implicações da precarização do trabalho docente, especificamente a perda de

identidade, desqualificação e desprofissionalização na Educação Infantil do Município de João Pessoa-PB.

Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho exploratório. Para obtenção dos dados utilizaremos os procedimentos e técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e a entrevista semi-estruturada. Os sujeitos desta pesquisa serão os docentes que trabalham nos Centros de Referência de Educação Infantil (CREI) da Rede Municipal de João Pessoa-PB.

No intuito de atingir o objetivo proposto neste artigo realizamos a pesquisa bibliográfica sobre essa temática, cuja finalidade foi elucidar e contribuir teoricamente para os estudos nessa área. Como a pesquisa está em andamento apresentamos um recorte fundamentado nos teóricos: Antunes (2004), Mészáros (2008), Saviani (2012), Tardif e Lessard (2011), Kramer (2002) e Silva (2008).

Os resultados preliminares dessa investigação nos conduziram para a defesa da seguinte hipótese de trabalho: o processo de subproletarização presente nas formas de trabalho (precário, temporário e terceirizado) reflete no trabalho docente, ocasionando a permanência da alienação e redução das possibilidades de emancipação desse sujeito.

O presente artigo está organizado em três seções: Na introdução apresentamos o objeto de estudo, objetivos e metodologia, na segunda seção analisamos a categoria trabalho numa perspectiva marxista, no terceiro tópico discutimos a precarização do trabalho docente na Educação Infantil e por fim apresentamos breves conclusões a respeito do estudo em questão.

Caracterização da categoria trabalho

Nas últimas décadas as discussões acerca do trabalho vêm ganhando mais espaço no cenário acadêmico e científico, tendo em vista o debate polêmico em torno de um assunto vital para a existência humana. É o trabalho que distingue o homem das demais espécies, e tem papel crucial para o processo de humanização.

A sábia diferenciação que Marx (1985) faz em sua obra “O Capital”, entre o trabalho executado pela abelha e o pior arquiteto, é que o primeiro institivamente constrói sua colmeia, enquanto que o homem idealiza todo o processo de trabalho antes de executar. É através do trabalho que o homem transforma a natureza e ao mesmo tempo

se transforma, num processo dialético, na qual eles se inter-relacionam numa práxis fundamental. E assim o ser humano vai se construindo, parafraseando Engels (*apud* ANTUNES, 2004, p. 11) o trabalho cria o próprio homem.

Comungando com a visão marxista Saviani (1984) reforça essa distinção entre o ser humano e os animais através do trabalho intencional. O trabalho nesta perspectiva tem o papel fundante no processo de humanização.

> [...] sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o **homem necessita produzir continuamente sua própria existência**. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 1984, p. 1. **grifos nossos**).

No entanto, ao mesmo tempo em que o trabalho é vital para desenvolver no homem as singularidades que determinam sua humanidade, ou seja, deveria ser uma forma de realização humana, torna-se apenas um meio de sobrevivência, um trabalho alienado e estranhado, subordinado "[...] a égide do capital, o trabalho é fonte de sofrimento, tortura, mera atividade de sobrevivência, sem nenhum sentido social". (MÉSZÁROS; LUKÁCS, *apud* NOVAES, 2017, p. 1131).

O trabalho, pautado nessa lógica perversa do capital tornou-se ao longo da história apenas um meio de subsistência para o ser humano, algo degradante que o deixa infeliz. Isso ocorre porque o trabalhador se vê obrigado a vender sua força de trabalho ao capitalista que o detém e controla, dessa forma o trabalhador torna-se uma mercadoria, "[...] à mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se na relação inversa da potência e grandeza [...]" (MARX, 2010, p. 79).

Ainda a esse respeito, Karl Marx (2010), em sua obra "Manuscritos econômicos-filosóficos", aborda o processo de trabalho como uma atividade estranha ao trabalhador, como algo que não lhe pertence, que lhe é alheio, que não faz parte de si, ou seja, externo ao trabalhador. O trabalho que o deveria construir como ser social gera um processo de desumanização e de alienação.

Ao perder o controle do seu trabalho, o trabalhador fica sob o domínio do capital e quanto mais ele produz menos ele tem para si. O indivíduo passa a desconhecer o

produto do seu trabalho e a atividade que executa, tornando-se externo a ele. Nessa relação ocorre a alienação do ser humano de sua própria existência, do seu corpo e da sua natureza extrínseca. Segundo Marx (2010, p. 160):

> A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independemente fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objecto se torna uma força hostil e antagônica.

Nesse cenário de trabalho estranhado e alienado sob o domínio do capital, percebe-se um crescente processo de reestruturação produtiva, que repercute diretamente nas relações de trabalho, assim a precarização do trabalho tem seu germe nessa relação. Ao ser considerado como mercadoria a força de trabalho vai se tornando precária, ou seja, carrega esse estigma devido a sua condição que explicita novos modos de estranhamento e de alienação. Para Alves (2007, p.115), "A precarização é um processo social de conteúdo histórico-político concreto, de natureza complexa, desigual e combinada, que atinge o mundo do trabalho, principalmente setores mais organizados da classe do proletariado".

É através do trabalho precário que o capital se fortifica no seu modo de produção, tendo em vista que dessa forma se consegue extrair o máximo de valor, não importando as condições do trabalhador. Assim, a intensificação das péssimas condições de trabalho, as perdas gradativas das conquistas trabalhistas, o arrocho salarial, a flexibilização nas formas de contratos e a extensa jornada de trabalho tem corroborado para o agravamento da precarização em diversas categorias. Desse modo, o trabalho precarizado e temporário vem afetando milhões de pessoas no mundo, e não poderia ser diferente no âmbito educacional, tendo em vista que este segmento de trabalhadores vem sofrendo um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima do mercado.

Precarização do trabalho docente na Educação Infantil

Nas sociedades capitalistas, trabalho e educação estão subordinados à lógica do capital, e ambos são considerados mercadoria. Nessa perspectiva, foi se construindo ao longo do tempo uma concepção de educação como um instrumento de reprodução e manutenção desse sistema. De acordo com os estudos de Mészáros (2008, p. 35).

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema de capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses

> dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Inserido na lógica do modo de produção capitalista, o professor contribui direta e indiretamente para esse processo de acumulação do capital. Seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo, no entanto é caracterizado como trabalho imaterial, no qual, o produtor não se separa do produto e sua atividade laboral não gera capital de forma direta. Por isso é considerado uma ocupação secundária em relação ao trabalho material e produtivo. No entanto, os docentes são considerados agentes de reprodução da força de trabalho necessária à manutenção e ao desenvolvimento do capitalismo, bem como agentes de reprodução sociocultural (TARDIF; LESSARD, 2011).

As mudanças advindas da reestruturação do mundo do trabalho interferem diretamente no campo educacional, impactando no trabalho do professor que vem sofrendo com a precarização. Alves (2007, p. 126) explica que:

> [...] devido a crise estrutural e ao novo patamar de luta de classes, [...] torna-se exposta a condição de precariedade ontológica da força de trabalho como mercadoria. O processo de precarização do trabalho, que aparece sob o neologismo da flexibilização do trabalho, impõe-se não apenas por meio da perda de direitos e do aumento da exploração da força de trabalho, por meio do alto grau de extração de sobretrabalho de contigentes operários e empregados da produção social.

Pode-se perceber que a precarização atinge todos os trabalhadores, que são obrigados a vender sua força de trabalho e que são explorados até o esgotamento. No que tange ao trabalho docente, a precarização também se manifesta de forma perversa através da baixa remuneração, da carga horária de trabalho intensa e estressante, do aumento de contratos temporários, bem como da expressiva quantidade de alunos em sala, que causam desgaste físico e mental, evidenciados no absenteísmo e em graves problemas de saúde, corroborando para o sentimento de insatisfação com a profissão. Estas questões nos levam a acreditar que esse cenário pode estar contribuindo para a desvalorização, a perda de identidade e a desqualificação do trabalho docente.

Além disso, as reformas políticas educacionais baseadas na lógica neoliberal refletem nas condições de trabalho do docente, manifesta-se através das políticas de responsabilização, meritocracia, com a perda da autonomia e do controle do seu trabalho. Observa-se ainda um processo de intensificação do trabalho docente, implicando tanto o aumento e diversificação das exigências em relação aos trabalhadores, quanto a

fragilização de suas condições de trabalho demandando polivalência e multifuncionalidade.

No caso do professor que atua na Educação Infantil a situação é ainda mais crítica, visto que é um nível de ensino fortemente marcado pelo viés assistencialista, na qual os profissionais eram na sua maioria mulheres, até porque a concepção que existia era de que era uma vocação maternal, na qual a mulher tinha predisposição para exercer a função cuidando da criança pequena de forma afetuosa e sensível.

Dessa forma, percebe-se uma visão reducionista no sentido de desqualificar o trabalho desse profissional, revelando indícios de precarização e dificultando a construção da identidade docente. A questão da fragilidade da identidade do profissional da Educação Infantil é algo notório, tendo em vista que sua função não parece ser tão específica na sociedade, de tal modo que se considera um trabalho inferior que não precisa de formação adequada. Nesse sentido, Silva (2008, p. 131) enfatiza que:

> As instituições comunitárias foram criadas seguindo a lógica da busca de soluções para problemas emergentes das famílias pobres. As mulheres que se tornaram educadoras dessas creches foram designadas por pajens, babás, crecheiras, monitoras, auxiliares de creche etc., o que refletia a indefinição da atividade exercida.

Essa concepção foi sendo modificada ao longo da história. No Brasil, especificamente com a sanção da LDBEN 9.394/1996 é que a Educação Infantil foi regulamentada como nível de ensino e primeira etapa da Educação Básica. Quanto aos docentes foi definido um perfil de profissional para atuar nesse nível, exigindo formação e atribuindo à função de cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas, no entanto ainda eram mínimas as Instituições que formavam profissionais para atuar em nível superior. Além disso, as condições de trabalho e os resquícios do passado se faziam presentes em suas concepções e práticas.

Decorrido duas décadas da promulgação da LDBEN 9.394/96 houve avanços consideráveis que reforçaram a importância dessa etapa da educação, bem como a explicitação dos princípios de valorização dos profissionais da educação, além da determinação do piso e da formação em nível superior. Todas essas conquistas são resultados das lutas históricas da sociedade civil organizada, das entidades educacionais, sindicatos, comunidade escolar, entre outros.

Contraditoriamente, as mudanças ocorridas na Educação Infantil aconteceram num contexto de reestruturação do capital, que geraram mudanças no mundo do trabalho e consequente acentuaram a precarização do trabalho docente. Algumas características podem ser observadas que indicam esse processo de precarização. Primeiramente pode-se destacar a existência de contratos temporários e terceirizados, sem vínculo trabalhista, sem direito aos planos de cargos e carreiras, na qual representam um ponto importante no que concerne a valorização docente.

A baixa remuneração é outro aspecto a ser considerado, que tem contribuído fortemente para a precarização do trabalho dos professores, pois "[...] a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal e nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais". (BERTONCELI, 2016, p. 92).

A perda de identidade e de desqualificação do trabalho docente na Educação Infantil é algo preocupante. Os professores são expostos a uma sobrecarga de trabalho, sem as condições necessárias para a realização de suas atividades laborais. Além do que são responsabilizados pelo êxito ou o insucesso dos programas educativos advindos das políticas públicas de natureza neoliberal.

Portanto, estas e outras questões discutidas neste artigo apontam para um verdadeiro processo de precarização do trabalho docente, desprofissionalização e até de proletarização do magistério. Desse modo, essas questões devem vir impactando nas atividades em sala de aula, ou seja, na mediação pedagógica, no ensino e na aprendizagem dos sujeitos envolvidos, enfim na qualidade das práticas na Educação Infantil. Segundo Tumolo e Fontana (2008, p. 164):

> [...] é possível constatar que a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais.

A responsabilização dos docentes que trabalham com as crianças na sua primeira fase do desenvolvimento vem se ampliando, pois são estes que acabam sofrendo os contundentes impactos da exclusão social, da violência e da ausência de políticas públicas que atendam as famílias em suas diversas carências, para os cuidados necessários com

seus pequenos. Para tanto, os docentes precisam ter condições adequadas para realização do seu trabalho, que possuem exigências específicas que afetam diretamente seu fazer pedagógico.

As implicações da precarização do trabalho docente na Educação Infantil é algo que precisa ser discutido e enfrentado, tendo em vista não podermos desconsiderar a natureza que o constitui, bem como a complexidade que envolve as atividades desempenhadas por esse agente educativo. Desse modo, vale ressaltar a visão de Tardif e Lessard (2011, p. 31), que compreendem a docência como uma forma particular de trabalho sobre o humano; uma atividade na qual o "objeto de trabalho" é justamente outro ser humano, então "[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos." Nessa perspectiva é um trabalho denominado de interativo.

Conclusões

Neste artigo buscamos compreender as implicações da precarização do trabalho docente na Educação Infantil, evidenciados através da perda da identidade, da desprofissionalização e da subproletarização presente nas formas de trabalho (precário, temporário e terceirizado). Acreditamos que esse processo de precarização vivenciados pelos docentes tem refletido em suas atividades e ocasionando a permanência da alienação e redução das possibilidades de emancipação desse sujeito.

O processo de alienação do trabalho a que estão submetidos os docentes termina repercutindo na qualidade da educação ofertada para as crianças desde a tenra idade, tendo em vista que seu trabalho não é algo que lhe pertence, é apenas um meio para a satisfação de necessidades. Portanto, é preciso superar essas condições de alienação para que o sujeito se desenvolva e se realize como um ser humano através do trabalho.

Para se conquistar a emancipação do trabalho alienado é preciso construir uma nova forma de trabalho, que não negue sua realidade, sua condição de classe. É preciso a partir da práxis conquistar o desenvolvimento de sua integralidade, omnilateralidade, sua plena realização individual e social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho** – escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BERTONCELI, Mariane. **O trabalho docente na Educação Infantil**: entre a precarização e valorização profissional. 2016. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Francisco Beltrão-PR, 2016.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, vol. I, 1985.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho)

NOVAES, Henrique T. Trabalho como necessidade vital e trabalho alienado: condições para o debate da relação trabalho e educação. In: XII Jornada do HISTEBR e X Seminário de Dezembro, 12, 2014, Caxias-MA. **Anais eletrônicos**...Caxias-MA, 2014. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/ artigos/6/artigo_eixo6_209_1409940146.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica e lutas de classes na educação** escolar. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n.22, jul/ago, 1984. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944 442.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2017.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Educação Infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, C.B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990, **Educ. Soc**., Campinas-SP, v. 29, n. 102, p. 159-180. jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SENSIBILIZAÇÃO DOS SENTIDOS: O DIÁLOGO TRAVADO NAS RELAÇÕES DO COTIDIANO COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Michelle Dantas Ferreira
SME/RJ – grupo FRESTAS/NINA
michaduda@yahoo.com.br

1. *Formação docente e pedagogias emancipatórias para as infâncias*

Pensar o trabalho realizado na creche, com crianças tão pequenas – de 0 a 3 anos – é desafiador e se faz um ato de persistência, pois a bibliografia ainda é insuficiente e muitas questões ainda não foram abordadas ou possuem apenas a visão de um autor, o que não traz a possibilidade de aprofundamentos. Da mesma forma, encontrar espaços de formação voltados para esse público e espaço também é tarefa árdua, principalmente no Rio de Janeiro. A Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO) oferece um curso de extensão intitulado "A Creche e o trabalho cotidiano com crianças de 0 a 3 anos". O curso alarga os horizontes e volta seus olhares para as relações: criança-criança, criança-adulto, adulto-criança e adulto-adulto. Sob perspectivas e concepções que garantem direitos a essa infância e às crianças, somos levados a fazer um percurso histórico, estético, cultural, sociopolítico e econômico que perpassa por conversas com a leitura e a literatura, o lúdico e a brincadeira, o binômio cuidar e educar, a dinâmica do tempo e dos espaços, as relações de afetividade e as questões do desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Buscando dialogar com tudo isso, lanço mão de três cenas protagonizadas por uma criança de 1 ano e 7 meses que chamarei de Flor e os adultos com os quais convive. A ideia é estabelecer uma relação dialógica entre as cenas, as concepções presentes nessas ações e o referencial teórico do curso que inclui OLIVEIRA (2009); GUEDES (2011); RINALDI (2012), entre outros.

Introdução

O interesse pela temática da creche, do seu público e cotidiano de trabalho veio em 2015 após assumir – em uma das duas matrículas que tenho como professora II na prefeitura do município do Rio de Janeiro – a Direção Adjunta do CIEP[63] no qual trabalho há quinze anos. Sou professora do Município do Rio de Janeiro desde 2002 e, apesar de

[63] Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) que funcionava em horário integral (7h30min. às 17h) e hoje funciona em Turno Único (7h30min. às 14h30min.) atendendo turmas que vão da Educação Infantil, na modalidade Pré escolar (4 e 5 anos), até o quinto ano do Ensino Fundamental I.

já ter trabalhado com todas as faixas etárias e segmentos, sempre fui apaixonada pela Educação Infantil. Por possuir duas matrículas e uma delas ser de Professor de Educação Infantil (PEI), desempenho as duas funções – Diretora Adjunta e Professora Regente.

Assumir esse lugar de gestão é permitir encarar a docência por outro ângulo. É puro aprendizado, pois amplia o olhar acerca dos afazeres, deveres, saberes e sabores do fazer pedagógico e educacional. A possibilidade de atuar na gestão de uma creche me fizeram querer buscar mais conhecimento sobre essa etapa da educação, suas rotinas, funcionamento, legislação e concepção. O curso de extensão vinha de encontro a todos os meus anseios e interesses nesse sentido.

Como proposta de finalização do curso, Mariana Roncarati e Leonor Toledo – professoras formadoras – pediram que escrevêssemos sobre os assuntos abordados durante toda a realização da formação, buscando na observação, escuta e diálogo com as crianças dos espaços onde trabalhamos, estabelecer registros que nos propiciassem reflexões e discussões com o que fora estudado.

A ideia era observar as crianças bem pequenas – até três anos – a fim de poder estabelecer um contraponto com as experiências que me constituíram professora. No entanto, como fazer isso fora do âmbito escolar, uma vez que as crianças da escola em que trabalho estão em idade pré-escolar tendo, portanto de 4 a 5 anos?

A solução que encontrei foi observar e registrar o que acontecia com uma criança muito próxima a mim. Por estar em contato constante com ela e mergulhada nos estudos sobre a primeira infância, me peguei em várias situações, buscando analisar as falas, os movimentos, os gestos e as relações estabelecidas com ela e por ela. Até que a ideia de escrever sobre isso se fez presente.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como foco a criança e suas interações com os diferentes ambientes e sujeitos, vistas como sujeitos ativos de uma prática social, procurou-se qualificar e não quantificar o estudado, centrando-se numa pesquisa que se dá na ação,que ora tem a criança como centro, ora tem os adultos como protagonistas, sempre numa situação relacional. No entanto, em ambos os momentos, me coloco como observadora, mas também mediadora e facilitadora, uma vez que participo como atuante ao me relacionar diretamente e intimamente com todos os envolvidos nesse processo. Esclareço que por se tratar de uma observação feita fora do âmbito escolar e analisar as relações estabelecidas no seio familiar, não busco tecer críticas com o objetivo de apontar

as falhas, mas sim de poder refletir sobre situações que comumente também acontecem nas instituições escolares, dialogando e propondo uma análise que saia dos automatismos, da mecanização e enquadramento a que estamos acostumados nos espaços da escola, mas também fora dela, como se poderá observar.

Sentidos que se abrem: o diálogo travado nas relações do cotidiano

A criança é um ser brincante, imaginativo, criativo e corporal, por isso no trabalho e em quaisquer relações estabelecidas com crianças pequenas não se pode perder de vista a ludicidade, fantasia do real, reiteração e interatividade – os quatro pilares que sustentam as infâncias (Sarmento, 2003). Segundo o autor, a criança é um ser fundamentalmente brincante, sendo nessas brincadeiras que aprende, capta o mundo e o transforma, (re)significando-o. Muitas vezes essa brincadeira é entremeada pelo "faz de conta" através do qual a criança consegue confrontar sua realidade, compreendendo-a e recriando-a e (re)caracterizar objetos e lugares que passam a assumir novas formas e funções. Isso acontece repetidas vezes no mundo infantil, que conta com um tempo diferente dos adultos por sua característica recursiva e imensurável e pela possibilidade de recorrência e repetição. Além disso, Vygotsky (1996) diz que é o olhar do outro que nos constitui como sujeito, ou seja, é na troca com o outro – adulto e criança – e posteriormente consigo mesma que aprende sobre o mundo que a cerca, numa relação dialógica.

As crianças, então vão, no diálogo com as experiências que lhe são propostas, ampliar seu repertório, apoderar-se, experimentar novas situações, aprender e repensar esse aprendizado na troca com seus pares e com os adultos ali presentes. Daí a importância de proporcionar vivências que alarguem os sentidos e valorizem os momentos de experimentação, afinal, "os momentos mais criadores da criança acontecem quando ela pergunta 'por quê'". (RINALDI, 2000, p. 205)

Isso pode ser evidenciado na primeira cena que trago para o diálogo. O espaço onde ele acontece é a casa da família.

A criança brinca com alguns brinquedos, dentre eles um livro, sentada no chão da sala enquanto a mãe está sentada no sofá. Ela passa o livro pela fresta que há embaixo da porta de entrada da casa e espera que a mãe o pegue. A mãe abre a porta e pega o livro, mas adverte à criança que não o faça novamente. Antes que ela conseguisse retornar ao

sofá, o livro já havia sido passado novamente. A mãe diz que não vai pegar e a criança grita, se joga no chão e chora.

O choro aqui pode ser visto mais como uma expressão do desejo e da contrariedade do que da falta do objeto. A criança, que ainda não está com seu processo de fala consolidado, se relaciona pelo corpo e o choro é uma forma de fazer com que o adulto satisfaça seus desejos, pois como nos traz Guedes (2011, p. 8) ao estudar Wallon:

> As emoções promovem uma ação no meio humano (...) [o bebê] necessita afetar o outro para ter suas necessidades atendidas [e] sua primeira atividade eficaz é desencadear no outro reações de ajuda para a satisfação de suas necessidades. Gritos, choros, gesticulações são as primeiras expressões do bebê.

Além disso, percebemos a necessidade daquilo que Sarmento diz ser um dos quatro pilares da infância: a reiteração. Ao passar o livro por debaixo da porta ela está repetindo uma ação e a cada vez que o faz elabora hipóteses, experimenta a situação de uma forma diferente e se auto afirma, se percebendo enquanto sujeito.

> A reiteração ou a não literalidade segundo Sarmento (2004) têm o seu complemento na não linearidade temporal. O tempo das crianças é um tempo sem medidas, sem regras, que é continuamente reinvestido de novas possibilidades, novas brincadeiras, novos sonhos, um tempo capaz de ser sempre reiniciado e repetido (...) isto porque o tempo da criança é um tempo Kairós (da imaginação), e não um tempo Chronos em que tudo é seguido rigorosamente, um tempo dos adultos. (SANTOS e PANIZZOLO, s.d., p. 8)

A criança é um ser extremamente corporal, não havendo distinção entre razão e emoção. Principalmente nessa faixa etária, seu aprendizado vem das relações que estabelece com o corpo todo, por meio dele, e aí também estamos falando das suas emoções. Roncarati (2013, p. 46) nos diz que ambos – corpo e emoção – "são preciosos instrumentos para o adulto entrar na relação com os meninos e meninas, pois são as vias genuínas de expressão da criança de pouca idade". Dessa forma, ao nos relacionarmos com as crianças pequenas devemos ter isso em mente, seja no âmbito escolar ou familiar, pois assim respeitaremos suas especificidades e atuaremos como parceiros, mediadores em seu processo de desenvolvimento e conhecimento do mundo, tarefa que compete a todos que estejam envolvidos com elas. Por outro lado, ter em mente o quão corporal é a criança nos auxilia a lidar com nossas próprias questões e emoções. Para Roncarati (2016, p. 50) "o adulto que lida com crianças de pouca idade é diariamente afetado por suas

expressões emocionais [...] o que, não raro, pode gerar-lhe angústia, tensões e diversas emoções, prazerosas ou não". Mais uma vez incluo a família nesse processo, pois da mesma forma que o professor, a mãe e o pai – e em alguns outros casos outros membros da família como a avó, avô, tios, irmãos, etc. – estão mergulhados naquela relação recheada de trocas, choros, conflitos, desafios e tensão que, aliados às outras atribuições como trabalho, estudo e outros compromissos da vida cotidiana, trazem um grande desagaste emocional que podem leva-los a "conter, disciplinar e silenciar as expressões [das crianças] – suprimindo, assim, o seu potencial dialógico e deixando a criança sem resposta" (RONCARATI, 2016, p. 50). Na escola devemos pensar em práticas educativas que levem em conta essas tensões e que, ao invés de reprimi-las, possam abarcá-las no processo de aprendizagem, permitindo que as crianças não apenas entrem em contato com elas como busquem formas de entender e lidar.

A segunda cena dialoga bem com essa relação entre as potencialidades da criança e os medos dos pais e certa descrença do que são capazes. Muitas vezes, por receio de que a criança se machuque, acabamos por privá-las de situações extremamente enriquecedoras em que todo o seu desenvolvimento e autonomia são postos à prova, como se pode ver na cena relatada.

Flor está com o pai em um ginásio com arquibancadas de pedra. Ela corre de um lado para o outro sempre amparada e contida por ele. A criança tenta subir no degrau e o pai manda descer, puxando-a pelo braço ou pegando-a no colo. Algumas vezes ela "escapa" e consegue subir. No entanto, a cada vez que tenta descer sozinha, o pai intervém, pegando-a pela mão ou falando com ela. A madrinha, que acompanha tudo de perto se dirige ao pai: - Ela consegue! Deixa ela tentar! Ao que o pai responde: - Eu sei! Mas eu não consigo!

É muito normal que tanto em casa quanto nas instituições escolares, os adultos que se relacionam com as crianças se preocupem excessivamente com sua integridade física. Creio na importância de proporcionarmos um ambiente seguro, porém isso não é sinônimo de controle e monitoramento total. Deve ser dado a elas espaço para que experimentem, testem suas habilidades corporais e aprendizagens com autonomia.

> Crianças nessa faixa etária [antes dos 3 anos de idade] aprendem o tempo todo, pelas suas experiências motoras, sensoriais, emocionais, relacionais... Vivendo e sentindo o mundo. Não seriam esses os aprendizados importantes para essa faixa etária: aprender a conhecer seu corpo, suas potências e habilidades motoras; aprender a vivenciar suas emoções e que é possível buscar um

> equilíbrio sobre elas; aprender que não estão sós no mundo e que precisam aprender a se relacionar com diversas pessoas? Nessa perspectiva, os aprendizados se dão pelas experiências corporais, sensoriais e relacionais. Se lhes for permitida a vivência dessas experiências, parece que as crianças podem aprender sobre si mesmas na relação com seu próprio corpo e suas emoções, na relação com o outro e na relação com os objetos. (RONCARATI, 2012, p. 7)

E isso é uma das muitas coisas de que trata a Abordagem Pikler[64]. Há grande importância do olhar, meio pelo qual a relação acontece e por onde afetividade, segurança, privacidade e respeito são garantidos. Dessa forma, as relações estabelecidas com as crianças acreditam em sua potência, confiam em suas capacidades e dão-lhes autonomia. Os processos das crianças são respeitados, não havendo atropelos, nem a violência de colocá-las em situações que ainda não tem autonomia para dar conta, queimando etapas. A criança confia no adulto e ele na criança, pois confiança é fundamental. Na cena relatada vemos que falta confiança por parte do adulto. A criança quer explorar o seu corpo ao subir e descer os degraus. Percebemos que durante o processo, nas poucas vezes a que teve chance, utilizou várias estratégias de que dispunha para fazer isso, uma vez que a distância entre um e outro era bem maior do que suas pernas. A experimentação de novas possibilidades aliadas aos conhecimentos que já dispunha, apareceram em diversos momentos, mas foram quase sempre interrompidas pela mão preocupada do pai que, demonstra no diálogo com a madrinha, crer que Flor daria conta de realizar a ação, teme que ela falhe e se machuque. Fica claro que o intuito do pai e poupar-lhe o sofrimento que uma queda poderia custar. No entanto, ao mesmo tempo, está impedindo uma série de aprendizagens que contemplam força, equilíbrio, coordenação motora, raciocínio lógico e outras que serão muito úteis em situações similares no futuro. Isso é facilmente percebido nas instituições escolares e até no âmbito familiar quando nos propomos a observar um grupo de crianças, pois fica nítido que crianças que vivem sob controle excessivo de suas habilidades motoras apresentam maiores dificuldades de lidarem com elas, ou seja, caem com mais facilidade porque não tem o hábito de cair e por isso não experimentam alternativas corporais que minimizassem os danos. Ao mesmo tempo, por caírem e se machucarem, os pais ficam extremamente

[64] Concepção desenvolvida pela médica húngara EmmiPikler ao assumir a coordenação do Instituto Lóckzy, em Budapeste, que atendia crianças órfãs e abandonadas após a Segunda Guerra Mundial. Entre outras coisas a abordagem foca na segurança afetiva e motricidade livre, sendo considerada como uma filosofia de vida e um ato político.

preocupados, impedindo que explorem o movimento corporal e isso se torna um ciclo. Em contrapartida, buscamos ensinar conteúdos (cores, formas, letras, nomes), focando num cognitivo apartado do corpo. Queremos que as crianças fiquem quietas, paradas, imobilizadas por horas e escravas desde bem cedo, às tecnologias. O resultado disso é uma chuva de crianças submetidas à smartphones e tabletes que trazem jogos eletrônicos, músicas e/ou desenhos que tem o objetivo de "entreter" e "acalmar". Essa imobilidade corporal é mencionada por Roncarati (2012, p. 7) ao falar da escola, mas poderia ser aplicada também ao cotidiano familiar.

> Muitas vezes, pelo fato de nos fixarmos e nos limitarmos em um *rol* de "ensinamentos" pré-determinados, os quais consideramos pertinentes passarmos às crianças, acabamos por deixar escapar aos nossos olhos os diversos aprendizados que *elas tecem* espontaneamente – e que esses aprendizados podem ser *bem mais* importantes e interessantes para a criança no momento do que os por nós concebidos.
>
> O que é comumente observado em diversas creches é a exigência por parte do professor de uma imobilidade corporal massacrante para as crianças, à custa de um desgaste físico e emocional para as mesmas. É a *imobilização da vida que pulsa* em conhecer o mundo, em vivenciá-lo, em experimentá-lo de corpo inteiro, que é silenciada e adaptada a uma sociedade que majoritariamente considera que os aprendizados importantes são os formais e racionais, o que muitas escolas reproduzem desde o berçário.

A última cena ainda dialoga com essa dimensão da autonomia da criança, mas agrega uma reflexão acerca da relação com a tecnologia e com o brincar, como podemos ver a seguir.

A família senta à mesa para almoçar. Flor já almoçou e quer ver o desenho da Peppa. O pai propõe que a televisão do quarto seja ligada para que ela tenha conforto. A mãe não se opõe, mas argumenta que ela já está pulando na cama e se jogando, por isso é um risco deixá-la sozinha (a criança já sabe descer da cama sozinha). De tempo em tempo alguém vai olhar para ver se ela está bem. Por duas vezes a madrinha foi e ela estava deitada, interagindo e conversando com a televisão e com o travesseiro. De repente escuta-se um barulho. Antes que os sujeitos que estão à mesa pudessem entender o que tinha acontecido, o pai levantou desesperadamente e correu para o quarto com um ar espantado. Dois minutos depois volta meio atônito enquanto todos à mesa se entreolham. Vai logo dizendo: - Ué?! Vocês não ouviram o barulho? Ao que a mãe responde: - Ouvi! Mas o som não veio seguido de PAH! Nem de POF!!! E a madrinha completou: - Nem de choro!

A exposição das crianças e a consequente influência das mídias, principalmente da televisão, telefones e tablets, é muito discutida e traz posicionamentos diversos por parte de diferentes grupos de especialistas e estudiosos do desenvolvimento infantil (professores, psicólogos, médicos). Não pretendo aqui firmar posições radicais nem a favor nem contra o contato e utilização dessas tecnologias por crianças pequenas. No entanto, refletir sobre algumas questões se faz necessário para ambos os casos. Sendo a criança produtora e detentora de cultura, que se desenvolve ao se relacionar com o meio em que vive, faz sentido que esteja apartada da utilização de equipamentos que estão presentes na sociedade na qual está inserida e, portanto, dialoga? Com que frequência e de que forma essa interação (criança-tecnologia) deve se dar? Quais devem ser os pressupostos que embasam essa relação? Como garantir que essas não sejam as únicas vivências que propiciam o lúdico?

Flor é uma criança que tem a seu dispor uma grande quantidade de brinquedos. Mora em uma casa que possui um espaço para brincadeiras ao ar livre e apresentou um desenvolvimento motor mais acelerado do que de outros aspectos, como a fala por exemplo. Engatinhou e andou bem cedo, sem que a família exercesse pressão para que isso ocorresse. Tem interesse por explorar seus movimentos, subindo e descendo dos lugares (sofá, cama, cadeira, estante) e utilizando objetos que poderiam lhe auxiliar (bancos, prateleiras, pacote de papel higiênico) em suas empreitadas. Muitas vezes, porém, busca o desenho e a música como dispositivos de interação. Na cena relatada acima, percebemos que a televisão e o travesseiro são objetos que compõem a brincadeira, conferindo-lhe sentido.

> A criança, quando brinca, vai acumulando, desde bebê, as experiências que vão constituindo sua cultura lúdica. Essa experiência vai se enriquecendo na medida em que ela participa de brincadeiras com outros parceiros (adultos e crianças), pela observação de outras crianças e pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. A brincadeira é um processo de relações da criança com o brinquedo, com outras crianças e com os adultos, portanto, um processo de cultura. (PORTO, 2008, p. 36)

É claro que não podemos reduzir as experiências lúdicas das crianças a sua interação com as mídias, porém, não podemos deixar de refletir que elas fazem parte da cultura a que todos nós, enquanto participantes dessa sociedade, estamos inseridos e com a qual nos relacionamos. A televisão pode ser um recurso utilizado para ampliar repertórios, trazer criticidade, dialogar sobre as diferenças e ampliar a fantasia e a

criatividade. O diferencial estará no planejamento e na disposição desse recurso que assume papel importante também na família, que deve se questionar sobre a quantidade e qualidade de tempo e do que se está assistindo. Se por um lado essa é uma dimensão importante de acontecer em casa, na escola são ações fundamentais, pois as concepções que o professor tem sobre criança, infância e educação influenciarão diretamente nas propostas que serão feitas e na forma como esse educador irá atuar, bem como nas aprendizagens que serão mediadas e ofertadas.

Conclusão

> As crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo. (BARBOSA e RICHTER, 2009, p. 26)

O curso traz uma ampliação do cotidiano das creches e das relações entre adultos e crianças, que podem – e devem – ser pensadas para além dos muros da escola, pois falam de uma dimensão do humano que enxerga as crianças pequenas como sujeitos que, como nós adultos, participam ativamente de seus processos de aprendizagem. A diferença está no olhar, na escuta e na qualidade da relação que estabelecemos com e para elas. Seja na escola ou na família é fundamental que nos coloquemos em uma posição de mediação que prime pela horizontalidade e por proporcionar vivências que contemplem um ser inteiro, potente, pensante e pulsante.

Enquanto educadora há mais de quinze anos e mãe, sei das dificuldades e armadilhas a que estamos expostos quando nos relacionamos com as crianças, principalmente as bem pequenas. A correria do dia a dia, o bombardeio de informações a que estamos expostos e a competitividade e aceleração do mundo moderno, muitas vezes nos levam a um tipo de educação formatada, moldada, enquadrada, pouco reflexiva que se dá nos automatismos. No entanto, é fundamental que comecemos a fazer escolhas e refletir sobre elas. Não só quando vamos escolher a instituição em que nossos filhos vão estudar, mas também criticar as vivências que, enquanto pais, estamos ofertando e aí me

refiro também a alimentação, leitura, brincadeiras, espaços, materialidades e sujeitos que farão parte do cotidiano, da vida.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas. In:**Salto para o Futuro/TV Escola** (MEC/SEED), Ano XIX, n. 15, p.25-30, out. 2009.

GUEDES, Adrianne Ogêda. **A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon:** Desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios. 2011. Disponível em: <http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_escolares/GUEDES_psicogenese>. Acessado em 28 nov. 2016.

FRESTAS. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). **Frestariência da reunião realizada no dia 16 de novembro de 2016**. Email, p. 1.

PORTO, Cristina Laclette. Brincadeira ou atividade lúdica? In: PORTO, Cristina Laclette (Org.). **Jogos e brincadeiras:** desafios e descobertas. Salto para o Futuro, Ano XVIII, Boletim 7, p. 33-47, maio 2008.

RINALDI, Carla. Criatividade como qualidade do pensamento. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com ReggioEmilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RONCARATI, Mariana. **Educação dialógica na creche:** o que revelam as crianças? In: Seminário de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), 3, Sergipe, 2012.

_____. Afetividade na creche: reflexões sobre as emoções. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 19, n. 109, p. 44-50, jan./fev. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (orgs). **Crianças e Miúdos:** Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa Editores S.A., 2004.

SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa; PANIZZOLO, Claudia. **Queremos brincar!!!** Um estudo sobre o brincar no cotidiano de Educação Infantil. S.d. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14983.pdf. Acessado em: 28 nov. 2016.

VYGOTSKY, Lev. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martim Fontes, 1996.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PRÓ-SABER

Monique Gewerc
PUC-Rio
monique.gl07@yahoo.com.br

O final do século XX foi marcado por uma intensa produção científica nas ciências da educação, com ênfase na formação para o magistério, decorrente do movimento de escolarização em massa. Em uma sociedade em profunda e rápida transformação, o modelo de escola única para todos fracassou e o professor precisa lidar com a diversidade decorrente da globalização e das politicas de inclusão e democratização do ensino. Além desse quadro, compreender a especificidade do professor de educação infantil e de seu trabalho é uma construção que vem se fazendo recentemente. Conforme Kramer (2005, p. 134), "em termos legais, podemos afirmar que nunca o Brasil teve uma legislação tão moderna no que se refere à infância". Entretanto, de que maneira essa afirmação se reflete na formação inicial do profissional de Educação Infantil?

Estudos recentes, especialmente na área da sociologia da infância, contribuíram para a ideia da criança como um sujeito social, portadora de uma história, protagonista, inserida em um contexto sociocultural, em detrimento de uma visão passiva, da falta e da incapacidade que dominava o ideário sobre a infância até então. Em que medida esse discurso teórico alcança os espaços escolares e transforma a prática dos professores?

Concomitantemente a um momento de avanço nas discussões e conquistas políticas para a educação infantil, surgiram nos anos 1980 e 1990 propostas voltadas para a construção dos saberes decorrentes da experiência profissional e da reflexão sobre a própria prática docente. Os estudos partiram das evidências de que os professores não estavam preparados para as demandas da democratização do acesso, da inclusão e da realidade pluricultural no espaço escolar. "Por quê? Porque a prática coloca problemas para os quais há muitas respostas que não estão dadas" (GATTI, 2013, p. 43).

Pesquisas educacionais têm concluído que os professores, quando se veem frente a uma turma de alunos, têm a tendência a agir de acordo com as crenças, valores e representações que traz de sua experiência escolar. Os pesquisadores sinalizam que "[...] esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através

do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo." (TARDIF, 2012, p. 20). Uma formação reflexiva tem entre seus objetivos, trazer à luz da consciência (e, portanto, ao alcance da mudança) os filtros cognitivos sociais e afetivos que vêm das histórias de vida e da história escolar que e terão predomínio na prática quando os docentes se lançarem na profissão (TARDIF, 2012). Entretanto, será que os cursos de formação de modelo propedêutico propiciam oportunidades aos futuros professores de passarem por um trabalho de ressignificação de sua história?

Este trabalho, resultado de uma pesquisa de Mestrado, apresenta um estudo de caso sobre a proposta de formação do Instituto Superior de Educação Pró-Saber (ISEPS). O objetivo que moveu esta investigação foi conhecer e dar a conhecer uma proposta de formação de professores de educação infantil que tem, como principais particularidades, ser uma formação em serviço, ter um forte viés na formação cultural e ser baseada na concepção democrática de educação de Paulo Freire com Madalena Freire como coordenadora pedagógica. Uma das perguntas que norteou o trabalho foi: O modelo de formação inicial oferecida pelo ISEPS propicia aos profissionais da educação infantil condições para trabalhar de forma alinhada aos conceitos e às concepções de criança e do trabalho nessa etapa da escolaridade produzidos pelas pesquisas educacionais nas últimas décadas?

Para responder a indagação, buscou-se, por um lado, compreender as bases teóricas e metodológicas do Curso Normal Superior do Pró-Saber e seu funcionamento. Que princípios norteiam o trabalho? Que especificidades possui a metodologia adotada pela Instituição? Que espaço ocupa a cultura e a arte? Por outro lado, desejava saber que resultados o Curso havia produzido na vida dos alunos. Que memórias a passagem pelo curso tinha deixado? De que maneira compreendiam a metodologia utilizada? O que conseguiam aplicar da experiência na prática docente?

O Curso Normal Superior do Pró-Saber: *Você cria a sua própria prática!*

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2014, p. 95).

A primeira turma do CNS foi formada em 2005 e, desde então, o Curso já formou 136 alunos em 5 turmas. A base filosófica do Curso é a concepção democrática de educação de Paulo Freire e a coordenadora pedagógica do Curso, Madalena Freire, trouxe

sua experiência e o aporte de sua metodologia de formação de professores. A opção da Instituição pela formação em serviço tem como principal objetivo a articulação da teoria e da prática em um modelo que ofereça sentido e significado para a teoria que vai sendo apresentada. Além da possibilidade de articular a teoria com a própria prática, essa organização permite que, através de um trabalho reflexivo coletivo, a teoria vá sendo aprendida no fazer e na sua problematização entre pares. Para Paulo Freire (2004), a concepção democrática de educação exige no seu ensinar rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos educandos, corporificação das palavras pelo exemplo e reflexão crítica sobre a prática.

O percurso metodológico escolhido para que, durante a formação, o aluno/professor possa desenvolver tais qualidades, consiste em uma espiral de observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento. A cada aula o professor propõe pontos de observação para os alunos sobre a própria aprendizagem, a dinâmica e envolvimento da turma e a coordenação da aula pelo professor. São focos de atenção sobre os quais os alunos fazem notas imediatas ao longo da aula. Segundo a coordenadora pedagógica, a observação permite tomada de consciência, portanto, de transformação.

Ostetto (2012, p. 22) afirma que a observação de uma situação pedagógica requer um olhar "aberto sensível e acolhedor" e destaca que o exercício da escrita pode contribuir para a modificação da forma de olhar as crianças. A autora lembra que o nosso olhar, em geral, está mais focado na falta e na busca de um padrão de comportamento marcado pelo controle do corpo.

As anotações que os alunos realizam durante as aulas são, posteriormente, transformadas em sínteses reflexivas e algo que foi apontado pelos entrevistados como desafiador foi o volume de escrita que precisam realizar. Além do volume de trabalho, a escrita é um exercício que demanda esforço, disciplina e coragem para estar frente à frente com as próprias dificuldades e conflitos internos (OSTETTO, 2012). No entanto, os registros recebem, no Pró-Saber, o status de mola central que agiliza o pensamento reflexivo.

O aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador, pois, quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo significativamente vivido, para mantê-los vivos como registro de parte de nossa história, de nossa memória (GENESCÁ e CID, 2013, p. 75).

A pesquisa demonstrou que, apesar de trabalhoso, o registro regular e reflexivo, traz um potencial emancipador pois permite a tomada de consciência dos pensamentos, sentimentos e valores que norteiam o trabalho do professor. "O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga a pensar" (MADALENA FREIRE, 2008, p. 58). A escrita em forma de narrativa constitui-se em processo de autoria que marca posicionamentos diante da realidade e caminhos escolhidos pelo professor em seu trabalho. Conforme destacam Ferreira; Prado; Aragão (2015), a postura reflexiva frente ao seu cotidiano não é um gesto natural do educador, é uma prática social que precisa ser desenvolvida. A percepção dos alunos entrevistados é de que, apesar de desafiadora, a escrita organiza ideias que muitas vezes estão soltas, frouxas, sem que o sujeito se dê conta.

> *A gente é autora desde o começo, a gente produz desde o começo. (Natalie – egressa, 06/2016)*
> *O maior choque que eu tomei foi no início quando eu me dava conta de quantas coisas eu nunca tinha parado para pensar. Eu dizia: o quanto eu sou racional se eu nunca paro para pensar? (Rafaela – aluna da turma em andamento, 12/2016)*

O registro então se configura como ferramenta para um trabalho reflexivo, que implica em um mergulho necessário do professor na própria história, especialmente sua história escolar. O Curso tem como eixo no primeiro ano, esse resgate e ressignificação das histórias dos alunos, e esse trabalho parece contribuir para identificar padrões autoritários e adultocêntricos na prática dos professores dos quais não se davam conta.

[...] é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 2009, p. 39).

Os momentos descritos pelo autor propiciam descobertas e tomada de consciência de padrões de conduta sobre os quais os alunos ainda não haviam parado para refletir.

Uma das aulas que mais me chocou foi sobre o desenho, da Madalena, que ela pediu para a gente fazer um desenho que a gente lembre que tenha desenhado na infância e acho que 90% da turma fez o mesmo desenho. Isso é muito traumatizante (Rafaela – aluna da turma em andamento, 12/2016)

A situação descrita pela aluna deixou marcas justamente por ter desvelado o que parecia natural, por ter se tornado consciente do processo alienante pelo qual havia passado e que repetia com seus alunos até então.

Terem sua história valorizada e acolhida faz parte do que os entrevistados chamaram de formação humana. A percepção dos alunos associa essa formação com o fato de serem reconhecidos em sua singularidade, de serem olhados, ouvidos, abraçados, de sentirem-se respeitados, conforme os depoimentos a seguir:

Somos humanos e tratados como indivíduos sem qualquer preconceito, pelo contrário, estimados e provocados para avançar e acreditar que somos capazes (Questionário).

O Pró-Saber não te forma só na área acadêmica, ele te forma também como ser humano, ele te escuta. E o que está dentro de você ainda te impedindo de crescer como ser humano, ele ajuda a esclarecer. Só conhecimento não basta para o ser humano evoluir. Porque aqui existem momentos em que vão acolher a sua alma (Lara – egresso, 06/2016).

Os depoimentos apontam que além de se sentirem acolhidos em sua singularidade, cada um se sente desafiado a ir além, superar os próprios limites. Para Paulo Freire (2004) a sensibilidade, o querer bem e a alegria fazem parte do fazer docente e não se opõe ao rigor e autoridade, nem mesmo à formação científica e aos conhecimentos técnicos necessários ao magistério. O calor e o acolhimento que os alunos manifestam encontrar no Curso estão em consonância com as ideias do autor para quem a educação não pode ser uma experiência fria e sem alma, alienada de sentimentos, emoções, desejos e sonhos.

A formação cultural: *a arte me moveu, me remexeu, me revirou!*

> A experiência cultural suscita perguntas, provoca a reflexão crítica de valores e contribui não só para a formação do profissional de educação, mas do sujeito. E a escola, em geral, não tem valorizado ou se utilizado desse aspecto em sua possibilidade de formação de profissionais da educação (CARVALHO, 2001, p. 76).

A formação cultural, um viés estruturante da formação, também contribuiu, segundo os entrevistados, para o despertar de um olhar mais sensível. A presença de uma disciplina chamada Alfabetização Cultural ao longo dos seis semestres é valorizada de maneira unânime pelos egressos e considerada um divisor de águas na vida dos que

passaram pelo Pró-Saber. Os encontros são quinzenais e a turma realiza saídas culturais ao longo do ano. Após as atividades externas, a aula é dedicada à troca de impressões, sentimentos e reflexões acerca do que experimentaram. As narrativas possibilitam a ressignificação e organização do conhecimento, mas também a expressão dos sentimentos e emoções que atravessam as experiências registradas. "Acreditamos que é nesse ressignificar através da narrativa que a sensibilidade proveniente da experiência estética se constituiu" (FERREIRA; PRADO; ARAGÃO, 2015, p. 224). A arte precisa estar presente nos currículos de formação de professores, não através do ensino de técnicas e receitas, mas através de experiências estéticas que adquiram sentidos construídos coletivamente (OSTETTO e LEITE, 2012). Esta partilha, muito valorizada pelos entrevistados, é destacada por Kramer (1998):

> Nesse sentido, defendo a necessidade urgente de professores e profissionais da educação poderem ter sua formação cultural aprimorada, emancipada, expandida criticamente para além de treinamentos formais, por meio de experiências reais vividas em museus e outros espaços de cultura, para que possam conhecê-los, aprender com eles, aprender com a história guardada, falada ou calada nesses espaços, com seus objetos, e para que possam compartilhar tais experiências com crianças, jovens e adultos com quem estejam naquele momento convivendo em escolas dos mais diferentes tipos e instâncias (KRAMER, 1998, p. 211).

O campo apontou que uma formação cultural permite relativizar certezas, juízos de valor e compreender que a diversidade é necessária; que existem outras formas de expressão possíveis dos conteúdos, muitas vezes inconscientes, e que a aprendizagem se dá com o corpo inteiro. A possibilidade de usar diferentes linguagens com seus alunos e a forma como as experiências com a cultura modificaram sua prática se evidenciam nos depoimentos abaixo.

Hoje percebo o quanto enriquece minha prática, ter um repertório cultural mais amplo, sei da necessidade de oferecer esse conteúdo a nossas crianças, sem subestimar sua capacidade de entender e internalizar todas possibilidades (Questionário)

> *[...] Vejo a importância de que arte não seja só aquela disciplina para deixar a criança ocupada ou para só desenvolver a coordenação motora fina, uma disciplina que não tenha valor. Isso ajuda também o professor a se tornar mais sensível, mais compreensivo. (Rafaela – aluna turma em andamento)*

O professor e o trabalho na educação infantil

Tiriba, Barbosa e Santos (2013, p. 288), definem prática humanizadora na educação infantil como aquela que estabelece um cotidiano criativo, amoroso e que legitima a participação das crianças. Levar esta perspectiva em conta é preparar cuidadosamente os espaços e rotinas para que garantam o respeito ao ritmo, ao interesse e à inventividade das crianças. Considerar os interesses e desejos da criança e estimular sua criatividade requer do professor a capacidade de olhar e de escuta sensível que nem sempre são desenvolvidos durante a formação. No entanto, os egressos manifestaram, como consequência de sua passagem pelo Pró-Saber, uma mudança na compreensão da infância e na forma de olhar as crianças, como é possível perceber nos depoimentos a seguir:

> *E isso eu aprendi lá, a questão de valorizar a cultura que cada aluno, cada criança, traz de casa. Acho que é isso que eles queriam que a gente entendesse; a forma como eles lidavam com a gente, assim nós teríamos de lidar com o aluno, com o que ele traz de casa. (Marcia – egressa, 06/2016)*
>
> *[...] quando a criança chega à creche ela traz uma bagagem dentro de si e nós temos que levar em consideração essa bagagem que a criança traz, suas vivências sua cultura. Então a gente vê, observa muito, ouve eles para depois trabalhar em cima. (Jade - aluna da turma em andamento, 12/2016)*

As falas indicam que a criança é vista como única em sua singularidade e que precisa ser considerada como sujeito ativo de seu desenvolvimento. A educação infantil deve ser um espaço que fortalece, através das interações, a compreensão de que adultos e crianças são sujeitos histórico-culturais e que passado, presente e futuro podem dialogar em uma apreensão crítica e transformadora da própria realidade. Porém, essa etapa da escolaridade vem sendo marcada por rotinas sem significado, mecânicas, voltadas para uma criança excluída de seu contexto sócio histórico, em uma perspectiva escolarizante.

Ao indagar sobre a diferença que havia entre o seu trabalho antes e depois do Curso, o respeito foi recorrente nas falas dos entrevistados e nas respostas do questionário. Respeito à cultura da criança, ao seu ritmo e aos seus limites.

> *Antes eu tinha uma postura tradicional. O meu olhar em relação à criança é outro, de ouvir, de olhar para criança com um olhar mais sensível, no que ela está precisando ser estimulada, encorajá-la. (Jade – aluna da turma em andamento, 12/2016)*
>
> *[...] quando a criança chega à creche ela traz uma bagagem dentro de si e nós temos que levar em consideração essa bagagem que a criança traz, suas vivências sua cultura. Então a gente vê, observa muito, ouve eles para depois trabalhar em cima. (Jade - aluna da turma em andamento)*

A consciência do compromisso e da responsabilidade que assumem com as crianças foi um aspecto bastante mencionado, como nos depoimentos a seguir:

O Pró-Saber me deu as ferramentas que eu precisava para crescer profissionalmente, fez com que a minha prática fosse mais consciente, que a minha postura fosse mais consciente de que o meu ensinar e o meu aprender vem das trocas com as crianças, com os adultos, com o mundo ao meu redor. (Questionário)

Tenho um compromisso com as marcas que pretendo deixar, na vida de cada cidadão que tenho a honra de conviver na fase mais importante de sua vida. (Questionário)

O fato de terem sido estimulados a encontrar a própria voz ao longo do Curso, além do trabalho árduo que a formação demanda, certamente contribui para que os egressos se sintam mais confiantes e valorizados enquanto sujeitos.

Conclusões

A dimensão afetiva foi apontada repetidas vezes pelos alunos como o diferencial entre o Pró-Saber e todas as outras experiências acadêmicas vividas anteriormente. Traduzia-se no olhar, na escuta, no interesse pela história do aluno, no acompanhamento passo a passo de sua trajetória acadêmica, no apoio em momentos difíceis - tanto na vida pessoal quanto escolar - na vibração e celebração das suas conquistas, entre outros. O efeito da força da dimensão afetiva foi observado no compromisso dos alunos com o grupo, com a Instituição e com as crianças, na superação das dificuldades impostas pelo trabalho árduo e intenso, no apoio mútuo que o grupo oferecia entre seus integrantes, no aumento da autoestima, na alegria e emoção que sentiam ao falar de sua experiência no Curso. Considero este aspecto como uma contribuição do Pró-Saber para os cursos de formação de professores: o de resgatar a afetividade, de derreter a frieza do puro intelectualismo, de ousar falar de afeto na Academia, conforme nos ensina Paulo Freire (1997, p. 8): "É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar."

Outro aspecto que a pesquisa revelou como um diferencial do Pró-Saber, foi o mergulho na própria subjetividade, característico do primeiro ano da formação na proposta do Curso. Esse mergulho foi descrito como indispensável para a ressignificação das experiências vividas pelos alunos ao longo do Curso, proporcionando o conhecimento de si mesmo e o empoderamento pessoal e profissional. Essa arqueologia da memória também contribui para o exercício da empatia e da tolerância com as diferenças e só pode acontecer em um ambiente em que o sujeito se sinta livre e acolhido. "É essa memória que alicerça a consciência histórica, política e pedagógica desse sujeito" (MADALENA FREIRE, 2008, p. 410).

O exercício contínuo e reflexivo da escrita sobre a própria prática também demonstrou contribuir para a constituição da profissionalidade do professor pesquisador, uma vez que nesse processo de análise, o professor produz sua própria teoria. Essa teoria se constituiria no amálgama entre o que se aprende teoricamente na formação e a confrontação com a realidade em que está inserido em uma dinâmica dialógica com a subjetividade do sujeito. A escrita, nessa perspectiva, permite, então, a objetivação dos saberes profissionais necessária à conquista do seu espaço no campo da produção de conhecimento.

A preocupação em propiciar o contato com a arte e as diferentes culturas atravessa a Instituição e o Curso de diferentes maneiras e confere uma marca, um posicionamento claro em relação à importância atribuída ao desenvolvimento de um olhar sensível. Uma ampliação das referências culturais através do acesso a museus, exposições, teatro, espetáculos de música, entre outros, através de experiências reflexivas e vividas coletivamente, foi percebida, segundo os entrevistados, como a abertura de uma janela para o mundo. Também os levou à compreensão de que o ser cognoscente não aprende apenas cognitivamente, mas de maneira integral, com o corpo e as dimensões afetiva e estética. Os alunos afirmaram ter compreendido a cultura como direito do cidadão, um direito que nos permite trocar, dialogar e questionar a realidade da qual fazemos parte, que nos forma e que queremos transformar.

O desejo de compartilhar com os alunos e transformar o cotidiano com as crianças, bem como as mudanças nos próprios hábitos de lazer familiar expresso nos depoimentos, confirma que a preocupação com uma formação que inclua a dimensão cultural e estética favorece a quebra de um ciclo de exclusão sociocultural ainda marcante na sociedade brasileira.

O campo também demonstrou que o CNS do Pró-Saber favorece nos alunos a consciência do papel que exercem, a importância da intencionalidade na ação pedagógica produzindo um cotidiano participativo, significativo e amoroso com as crianças. A concepção de infância e educação infantil alinhada com o discurso dos documentos orientadores, e adotada pela Instituição, parece levar os educadores a considerarem as crianças como sujeitos no processo educativo e a desenvolver um olhar e uma escuta atenciosos. A abordagem sociocultural contribui para que os professores situem a criança em seu contexto, se interessem por sua história, respeitando suas limitações e estimulando suas potencialidades. Para os professores do CNS, a educação infantil é compreendida

como espaço de viver experiências através das brincadeiras e das interações, com respeito ao ritmo e à produção dos pequenos, mas sobretudo como lugar de ser feliz.

Em inúmeros depoimentos os egressos declararam que, dentre os benefícios de ter passado pelo Curso, um deles era ter podido dar nome ao que já sabiam e faziam. Essa percepção indica que o encontro da teoria com a prática ajuda o professor a construir um repertório pessoal de alternativas para enfrentar a realidade do cotidiano e fortalece a confiança no próprio trabalho. Esse repertório de saberes experienciais pode conferir voz e representatividade ao profissional da educação que tem sido relegado a um papel passivo de executor das teorias que se criam longe do chão da escola. Assumir o papel de coautor das teorias que alimentam a prática como estratégia de profissionalização do corpo docente, exigirá uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional. Sem isso, continuaremos contribuindo para a inflação retórica estéril. Nossas crianças merecem mais do que isso.

Referências

CARVALHO, C.. Cidadania cultural e a formação de professores. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, UFRGS v. 26 n. 2 p. 75-87 jul/dez 2001

FERREIRA, L. H., PRADO, G. V. T., ARAGÃO, A. M. F. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015.

FREIRE, M. **Educador** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa 29a edição São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004

_____ . **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar São Paulo: editora Olho d´água, 1997

GATTI, B. A., Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses **Educar em Revista,** Curitiba, *Brasil,* n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013. Editora UFPR

GENESCÁ, A. C.; CID, L. A. **Pró-Saber: imaginação e conhecimento** Rio de Janeiro: Edições Pró-Saber, 2013

KRAMER, S. (Org.) **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação** São Paulo: Ática, 2005

_____ . O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.) **Infância e produção cultural** Campinas, SP: Papirus, 1998

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

OSTETTO, L. (org.) **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores** 5ª edição Campinas, SP: Papirus, 2012

OSTETTO,L.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão** 7ª edição – Campinas, SP: Papirus, 2012

TARDIF, Maurice **Saberes docentes e formação profissional** 14ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

TIRIBA, L., BARBOSA, S. N., E SANTOS, N. O cotidiano da Educação Infantil: Buscando interações de qualidade in: KRAMER, S., NUNES, M. F. E CARVALHO, M. C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** Campinas, SP: Papirus, 2013

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS EMANCIPATÓRIAS

Nancy Nonato de Lima Alves
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás
nancynlalves@gmail.com

Cleonice Moreira do Vale
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás
cleovale@gmail.com

Este artigo, de caráter teórico, apresenta reflexões acerca da relação entre o trabalho docente e a construção de formas emancipatórias de pensar a infância e de agir com a criança na Educação Infantil. O estudo integra o projeto "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas" desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Com base no materialismo histórico-dialético (MARX, 1983; 2003), discute-se como pensar pedagogias emancipatórias no contexto de intensificação e precarização do trabalho docente na Educação Infantil.

Atualmente, no Brasil, tem-se uma premissa dupla de direitos em relação à Educação Infantil: a etapa é um direito da criança de zero até seis anos de idade e as práticas educativas nela realizadas devem considerar os direitos das crianças. O ano de 1988 foisignificativo no que se refere aos direitos infantis. Com a promulgação da Constituição Federal(BRASIL, 1988),tem-se o reconhecimento formal da responsabilidade do Estado para com a cidadania das crianças, inserindo-as na categoria de cidadãos perante a Lei. Alterou-se o estatuto desse sujeito social, passando da figura do Amparo e Assistência para a figura do Direito. A Educação Infantil, desde o nascimento, édefinida como direito das crianças e das famílias, e um dever do Estado, tornando-se legalmente uma tarefa conjunta do Estado e das famílias.Frequentar a creche e a pré-escola é um direito de todas as crianças, sem qualquer critério de distinção, ao contrário do que prevalecia anteriormente, como aponta Rosemberg (2010, p. 171-172): "Esse é um consenso novo [...] Até a década de 1970, o consenso era que apenas crianças necessitadas, órfãs, abandonadas, enfim, filhas de famílias e mães problemáticas, deveriam ser educadas e cuidadas em instituições coletivas".

As conquistas formais para a infância e para a Educação Infantil foram se consolidando nos anos de 1990. Primeiramente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA(BRASIL, 1990) reafirma a noção de cidadaniae fixa os direitos sociais em todas as esferas da vida infantil,tornando a criança uma cidadã partícipe das relações sociais em condição de igualdade, com prerrogativas de ser adequadamente atendida por meio de políticas públicas e não mais por ações caritativas, meramente emergenciais e paliativas. (ALVES, 2015, p. 15). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, amplia o conceito de Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil como primeira etapa daquela, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, complementando a ação da família. (BRASIL, 1996).Essa definição de Educação Infantil representa um avanço em relação ao histórico descaso do Estado para com as creches e pré-escolas, predominando a improvisação, a precariedade e a descontinuidade no atendimento, o que gerou a dívida histórica da sociedade brasileira (ROSEMBERG, 2010) com a infância e as crianças, sobretudo as mais pobres.

Importante ressaltar que, segundo a legislação vigente, a Educação Infantil abrange a faixa etária de zero a cinco anos de idade, porém defendemos a educação das crianças de zero até seis anos de idade nesta primeira etapa da Educação Básica, demarcando a luta – assumida por pesquisadores e grupos de pesquisa, dentre os quais o NEPIEC/FE/UFG, por movimentos sociais como os Fóruns e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) – pela garantia do direito de as crianças que completarem seis anos após o ponto de corte para ingresso no Ensino Fundamental[65] permanecerem na Educação Infantil no ano corrente. Em segundo lugar, assumimos tal defesa por entender“que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão para além de uma delimitação etária” e, portanto, “a prática pedagógica [...] deve estar alicerçada e organizada, tendo por referência as especificidades concretas de desenvolvimento das crianças.” (SILVEIRA, 2015, p. 33).

Embora consideremos os avanços contidos na LBD/1996percebemos que a lei se mostra ambígua e contraditória,alinhando-se à lógica do sistema neoliberal contemporâneo, sobretudo quanto à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. É nesta lógica que são aparelhadas as políticas educacionais brasileiras, o

[65] O ponto de corte atualmente é 31 de março, conforme Resolução CNE/CEB n° 1, de 14 de janeiro de 2010 (BRASIL/CNE, 2010).

quenão seria diferente com a Educação Infantil. O sistema de produção capitalista configura práticas de preparo para o trabalho numa perspectiva de adequação e subordinação do sujeito à lógica de exploração e dominação do capital, influenciando também a educação infantil. De acordo com Barbosa (2008, p. 380), esse processo "[...] demandou novas teorias de aprendizagem e novos conteúdos e habilidades a serem reforçados e/ou aprendidos desde a infância." Ainda segundo a autora, nos debates das políticas sociais públicas neoliberais "[...] a educação da infância de baixa renda é apresentada como vital para o controle da convulsão social decorrente do agravamento das crises econômicas, da pobreza e da miséria da maioria da população do planeta." (BARBOSA, 2008, p. 380).A ambiguidade das políticas para a infância, nessa perspectiva, se expressa no duplo objetivo de proteger as crianças, e, simultaneamente, controlar a (con)formação dos futuros trabalhadores às necessidades de produção e acumulação do capital.

Nesse sentido, Alves (2015, p. 8) considera que as instituições de Educação Infantil "são, também, tributárias da tendência moralizante e conformadora do capital sobre o trabalho", e possuem certa organicidade com as demandas de cada estágio de reprodução e acumulação do capital, desde a criação dos primeiros locais de guarda e proteção de crianças. A autora ressalta, porém, que, dialeticamente coexistem possibilidades de reprodução e de transformação nas instituições de educação da infância (ALVES, 2015), contidas na própria contradição constitutiva do modo de organização societal regido pelo capital, sistema que desenvolve tanto a sua continuidade quanto a sua destruição (MARX, 1983).

No espaço e tempo de "educação preparatória" se reafirmam concepções e práticas arraigadas na educação da infância, com base na ideia de criança como um vir-a-ser. Preparar para a alfabetização, preparar para ler e escrever, preparar para progressão nos estudos, preparar o para o trabalho, preparar para ser cidadão, preparar, preparar, preparar... Subordina-se o que a criança é, suas necessidades, alegrias, conquistas e interesses próprios desse tempo determinado de sua existência – a infância – ao que ela virá a ser, negando o valor de muitas experiências significativas no presente para antecipar outras que supostamente vão adaptar a criança ao futuro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 1999 e reformuladas em 2009, estabelecem a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil (BRASIL/CNE, 2009a; 2009b).Em linhas gerais, a

educação da infância assumiu e continua assumindo diferentes funções, o que torna necessário consolidar a sua identidade como atendimento institucional não doméstico, realizado por profissionais com habilitação para o magistério e que possui parâmetros de qualidade abrangendo a formação profissional, a infraestrutura, a proposta político-pedagógica, os recursos didático-pedagógicos, dentre outros (BRASIL/MEC, 2006a; 2006b; 2009; BRASIL/CNE 2009a, 2009b).Segundo Oliveira (2010, p. 01), as novas DCNEI/2009 "representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica".Assim, requer a definição coletiva, da sociedade como um todo, quanto ao que se deseja oferecer às crianças.

As Diretrizes sãonormativas orientadorasdas políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, fixam os princípios políticos, éticos e estéticos que fundamentam as propostas pedagógicas das instituições, considerando que o papel destas "se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada". (BRASIL/CNE, 2009a, p. 5). É uma atribuição complexa e, ao mesmo tempo, fundamental, que tem alicerces na luta por transformação social e humana, direcionada para a liberdade como uma condição de pleno desenvolvimento da humanidade.

Para isto é necessário, dentre outras condições, que o Estado assuma sua responsabilidade na educação das crianças, apoiando e complementando a ação das famílias. (BRASIL/CNE, 2009a). É superar o ditado popular "quem pariu Mateus que o embale" para reconhecer que educar as crianças é tarefa pública e não apenas privada, que pais e familiares devem carregar e cumprir adequadamente, sendo os únicos responsáveis pelos "futuros cidadãos". É necessário, ainda, que creches e pré-escolas sejam "espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas" (BRASIL/CNE, 2009a, p. 4), criando práticas educativas que contribuam para a superação da desigualdade de condições educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere à formação científico-cultural.

De acordo com as DCNEI/2009, “creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico” (BRASIL/CNE, 2009a, p. 4). Numa concepção emancipatória, consideramos que essas instituições possuem importante papel na luta feminista por igualdade de condições – e não de oportunidades[66] – entre homens e mulheres, pois podem favorecer – e não permitir – a realização das mulheres como sujeitos sociais para além do contexto doméstico e da tarefa maternal, exercendo distintas atividades em prol de seu desenvolvimento humano.

Ressalva-se, ainda, a necessidade de compreender as contradições que marcam a defesa de liberação feminina para o mercado de trabalho, dadas as condições de trabalho alienado na sociedade capitalista. Ter um emprego pode representar para a mulher libertar-se da opressão doméstica, mas sujeitar-se à exploração pelo capital, sendo que frequentemente; é poder construir melhores condições materiais, muitas vezes para si e para a família, mas também ter subtraídas as condições subjetivas de uma vida mais digna; e, comumente, nem essas conquistas são alcançadas pelas trabalhadoras, pois a tarefa doméstica se soma ao emprego; a remuneração é tão baixa que mal garante a sobrevivência. Resulta, portanto, em aumento da exploração e da subordinação feminina criada e sustentada pela oposição entre os gêneros na sociedade.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, expressando uma visão de criança cidadã, resulta de determinantes históricos, como as transformações no modo de produção e relações sociais; as mudanças na configuração da família e do papel da mulher; a produção científico-acadêmica que possibilitou outras concepções de criança e de infância (ALVES, 2015), bem como o envolvimento de importantes segmentos sociais na luta pelas condições de acesso e qualidade do atendimento (BARBOSA; ALVES, 2016) no contexto de mobilização popular pela redemocratização do país, desde as décadas de 1970/1980. Essa mobilização reivindicou a cidadania e os direitos de sujeitos sociais até então excluídos, dentre os quais as crianças.

[66]Assumimos a concepção marxianaque se opõe – e luta contra – a cidadania liberal burguesa que defende a igualdade de oportunidades. Assim, propõe a igualdade de condições como fundamento da cidadania, considerando que as pessoas – chamadas de cidadãos – devem ter e estar em condições igualitárias e suficientes para sua existência na sociedade. Estar em igualdade quanto à produção e satisfação das necessidades humanas é a condição fundamental da cidadania que assegura justiça social. Trabalho, educação, moradia, saúde, segurança, lazer, arte e cultura, dentre outros, tornam-se, então, princípios universais intrínsecos da construção da sociabilidade e das subjetividades humanas. (ALVES, 2015).

A cidadania infantil precisa ser entendida não na forma de direito político como é comumente vista, mas no reconhecimento das capacidades de a criança agir, interagir, criar significados e se construir nas relações com o mundo, sendo também, construtora de cultura com seus pares e com os adultos (BARBOSA, 1997). Atribuindo à cidadania um significado intrinsecamente ligado ao conceito de projeto, Barbosa, Alves e Martins (2006) consideram que a cidadania requer a participação ativa e criativa de cada sujeito nos projetos individuais e coletivos em diferentes contextos, articulando suas ações cotidianas e assumindo posições e responsabilidades quanto aos interesses e destinos tanto pessoais quanto dos grupos sociais. Dessa forma, a criança é cidadã quando tem a garantia de condições dignas de vida material, cultural e afetiva, assegurando-lhe o atendimento adequado às necessidades e características peculiares da infância, assim como a ampliação de suas experiências, a participação efetiva nas interações, a possibilidade de se constituir subjetivamente com autonomia e inventividade, podendo se realizar como pessoa plena.

A função sociopolítica da educação infantil, portanto, se diferencia do restrito processo de transmitir conteúdos que reduz a criança à formação cognitiva, e assume-se em uma perspectiva emancipatória, com uma pedagogia voltada para a "inauguração de novas formas de mediação" (BARBOSA, 1997) que possa contribuir para a produção de nova sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a dignidade da pessoa humana, com a sustentabilidade e com a diversidade sociocultural, assegurando todos os direitos sociais, políticos e humanos às crianças.

A defesa da cidadania da criança e a construção de pedagogias emancipatórias na instituição de educação infantil perpassam inevitavelmente pela construção cotidiana de propostas e práticas educativas fundamentadas nos princípios de emancipação humana. Neste sentido, defendemos que o professor de creches e pré-escolas deve ser culto, estudar, se preparar para atuar com a criança considerando protagonismo dela e propondo situações diversificadas que venham a contribuir para a efetivação da aprendizagem da criança. Assim, é preciso considerar otrabalho docente na materialização das políticas públicas educacionais e o impacto que delas decorrem nas condições de trabalho e na efetivação das propostas pedagógicas para a educação de crianças de zero até seis anos de idade.

O processo histórico da Educação Infantil no Brasil foi sendo construído tendo por base um trabalho permeado por uma visão assistencialista e compensatória. Assim,

dimensões relevantes para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, como, por exemplo, a formação e a valorização profissional docente, as condições estruturais e materiais nas quais se efetiva a atividade pedagógica, as condições econômicas, sociais e culturais dos professores e dos educandos, as disparidades regionais brasileiras, dentre outras, ficaram relegadas ao descaso e ao esquecimento.

As mudanças ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 geraram alterações econômicas, políticas e sociais no Brasil, impactando e redesenhando a esfera educativa, principalmente por meio de reformas e pós-reformas no sistema educacional. Corroboramos com Barbosa (2008, p. 380-381) ao afirmar que há uma "nítida retração das obrigações e do papel do Estado" nas políticas neoliberais para a educação da infância resultantes da premissa de contenção da pobreza e da miséria. A transferência por parte do governo de suas responsabilidades, levando os gestores das instituições a realizarem arranjos com a comunidade local, no sentido de "complementação orçamentária" e apelo ao "voluntarismo e ao comunitarismo" (OLIVEIRA, 2004, p. 1130-1131), materializa-se na Educação Infantil em assistencialismo, filantropismo, privatizações e parcerias com a comunidade.

As reformas empreendidas abrangem também o trabalho docente como um dos determinantes da qualidade do processo educativo. Neste sentido, Alves (2006, p. 1) destaca que foram geradas "pressões e exigências sobre a atuação docente em todos os níveis. Na educação infantil esse processo se intensifica, devido à precariedade que caracterizou historicamente o atendimento como ação emergencial e caritativa". Nesta direçãonão se pode ignorar o descompromisso do Estado com políticas de formação profissional docente, resultando em oferta descontínua, insuficiente e com propostas de formação tecnicista, dicotomizando teoria e prática, pesquisa e atuação, trabalho pedagógico e produção de conhecimento. De acordo com Alves (2012, p. 92),há um discurso contraditório sobre profissionalização docente presente nas políticas educacionais que "[...] parece não promover a valorização e o reconhecimento social da profissão, mas acaba contribuindo para a precarização e fragmentação do trabalho docente."

A precarizaçãoatinge duramente a docência na Educação Infantil, caracterizada por desigualdade e diferenciação das condições de emprego e de trabalho em instituições públicas e privadas, em creche e pré-escola; grande incidência de contratos vulneráveis e falta de estabilidade; salários mais baixos e um maior percentual de profissionais sem a

formação em nível superior, em relação às demais etapas da Educação Básica. (ALVES, 2012; VIEIRA, 2013). Ademais, "o surgimento de novos sujeitos e de novos cargos/funções, em razão, sobretudo, da inserção de crianças de 0 a 3 anos nas creches, nos sistemas de ensino, contribuem para um quadro de fragmentação" (VIEIRA, 2013, p. 24). Ressoa a falsa dicotomia historicamente criada entre o cuidar e o educar atribuídos a pessoas distintas nas instituições, hierarquizando funções, ações e até as profissionais. Atualmente, essa hierarquia está "oficializada" nos variados cargos de auxiliares na educação infantil, que possuem carreira, condições de trabalho, remuneração e direitos desiguais em relação aos professores, embora aqueles atuem na docência e, muitas vezes, possuam formação igual à dos professores.

As péssimas condições de trabalho, traduzidas em instituições educacionais precarizadas, empobrecidas com estruturas físicas inadequadas, a intensificação do trabalho, a competitividade fomentada pela política da meritocracia, os baixos salários, a formação aligeirada e tecnicista, a desresponzabilização do Estado e a culpabilização do professor, são fatores que contribuem para o empobrecimento e a desqualificação dos educadores. Nesse processo de desvalorização social do professor, são retirados direitos profissionais e é afetada a autonomia no trabalho docente, enfraquecendo a proposição e a materialização de propostas pedagógicas que buscam a emancipação das crianças e o reconhecimento dos seus direitos. Conclui-se que persistem inúmeros desafios para a valorização e o reconhecimento social da docência nas políticas públicas de educação infantil, de formação e de trabalho docente. Isso requer mudança de concepções e formulação de propostas que reconheçam, simultaneamente, o protagonismo infantil e o papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nesse contexto, vislumbra-se dialeticamente a possibilidade e a necessidade urgente de esforços conjuntos para construir pedagogias emancipatórias, que possam refutar e superar a visão preparatória da educação e asseguras à criança condições reais para vivenciar os seus direitos, dentre eles, a educação voltada para o desenvolvimento da omnilateralidade, da formação humana em todos os sentidos.

Referências

ALVES, Nancy Nonato de Lima.“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende:significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. ”Anais da 29ª Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG, 2006. (Publicação eletrônica).

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica em Goiás. In. OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). *O trabalho docente na educação básica em Goiás*. Belo Horizonte, Fino Traço, 2012.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. A educação infantil como política pública: ambiguidades e necessidades no campo dos direitos da criança.*Anais.*I Encuentro Latino-americano de Professores de Política Educativa – II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, UNIFESP, 2015.Disponível em: <http://www.relepe.org/images/encuentroprofesores/1119.pdf>

Acesso em 20 de junho de 2017.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética.*São Paulo: 1997. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, 1997.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás.*Inter-Ação*: Revista da Faculdade de Educação. v. 33, p. 390-405, Goiânia, jul./dez. 2008.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima. Currículo da Educação Infantil e trabalho docente: perspectiva sócio-histórica-dialética. In. SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de.; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (Orgs.) *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação*. Campinas/SP, Mercado das Letras, 2016.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma, A Teles. “Nem sei mais se devo ficar contente por ser criança, ou triste por ser tão fraco”: ambiguidades e contradições docentes sobre a infância.*Anais. V Seminário de Licenciaturas da UCG*, Goiânia, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*- Lei Federal nº 9.394, Brasília, 1996.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente.* Lei Federal nº 8.069. Brasília, MEC, 1990.

_____.Ministério da Educação.*Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília,DF: MEC/SEB,2006a.

_____.Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009. *Revisão das diretrizes curriculares nacionais para educação infantil.* Brasília, 2009a.

_____. Resolução CNE/CEB n.5, de 15 de dezembro de 2009. *Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009b.

_____. Resolução CNE/CEB n.1, de 14 de janeiro de 2010. *Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*.Brasília, 2010.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. São Paulo: Victor Civita, 1983.

_____. *Contribuições à crítica da economia política*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as Novas diretrizes nacionais?*Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento* – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.*Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In. SOUZA, Gizele de (Orgs). *Educar na infância:* perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. *Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade:* concepções acadêmicas e de profissionais da educação. Goiânia: 2015. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás, 2015.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. In. SALTO PARA O FUTURO. *Docência na Educação Infantil*. Ano XXIII - Boletim 10 – junho, 2013. p. 16-27. Disponível em<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf> Acesso em 20/06/2017.

A LEITURA DE CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA PEDAGOGIA DAS EMOÇÕES

Ms Nívea Priscila Olinto da Silva
Técnica em Assuntos Educacionais - Universidade Federal de Alagoas
nivea.silva@reitoria.ufal.br

1 INTRODUÇÃO

> Navegar pelos clássicos da literatura é preciso, mas é impreciso. É necessário, mas é inexato. Não tem um rumo prefixado e definido, mas se faz à deriva, ao sabor das ondas e ventos, entregue à correnteza, numa sucessão de tempestades, calmarias e desvios. (Ana Maria Machado, 2002)

Evocarmos as palavras de Machado (2002)nos auxilia a refletir sobre a importância de possibilitar aos nossos alunos o encontro com os clássicos da literatura, que se constituem como obras que resistiram ao tempo e ao espaço, tornando-se não só fonte de entretenimento e prazer, mas de descoberta do mundo e de autoconhecimento. Convidando-nos a navegar pelos clássicos, a referida autora nos conduz a tentar compreendê-los em sua mais profunda e dialética riqueza, em que o preciso e o impreciso, o exato e o inexato caminham de mãos dadas na constituição de sentidos que emergem de suas linhas e entrelinhas. Ao adentramos nesse universo desconhecido e de beleza terrivelmente sedutora, somos convocados a desvelar os mistérios que encontramos em seu derredor e a divagarmos na sua infinitude, sentindo-nos completamente envolvidos e seduzidos para mergulharmos em sua imensidão de desafios e desejos.

Pensar esses clássicos como um território rico de exploração e como enriquecedor do espírito humano, permite-nos refletir sobre seu potencial formativo, que dialoga com a complexidade e profundidade dos sujeitos, abraçando-os integralmente e lhes auxiliando em seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico. Com base nessas considerações, apresentamos a questão que orienta este trabalho: Quais as contribuições da leitura de contos de fadas para a problematização das experiências e dos conflitos emocionais de crianças na Educação Infantil?

Delineamos como objetivo do artigo investigar as contribuições da leitura de contos de fadas para a problematização das experiências e conflitos emocionais de crianças na Educação Infantil. A pesquisa se constitui como recorte da dissertação intitulada **"A leitura de literatura na escola:** por uma educação emocional de crianças

na Educação Infantil" (2010), que abordou o ensino de literatura infantil como viabilizador da educação emocional de crianças.

O estudo respalda-se, metodologicamente, nos princípios da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso. Desenvolveu-se em turma de nível V de Educação Infantil, com 28 alunos, na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, de uma escola pública situada em Natal/RN. Utilizou-se como instrumento de pesquisa o diário de campo, gravações em áudio das sessões de leitura e entrevistas realizadas após a leitura.

Na dissertação foram implementadas 17 sessões de leitura, em que foram lidos textos de literatura infantil contemporânea, contos clássicos, fábulas e lendas.Entretanto, para fins deste artigo, selecionamos para análise recortes de 2 sessões de leitura, em que foram lidos os seguintes contos: Chapeuzinho Vermelho (GRIMM, 2004) e O Pequeno Polegar (PERRAULT, 2004). Optamos pelas sessões em que foram lidos contos de fadas por serem narrativas com alto nível de qualidade estética e força cultural, que venceram o tempo e fertilizaram a escrita de novas histórias, inspirando grandes autores e se constituindo como clássicos universais.

As sessões de leitura foram conduzidas com base na metodologia da andaimagem, descrita por Graves & Graves (1995), que compreende estratégias de acercamento do texto para facilitar e ampliar o entendimento do leitor. Essa metodologia é dividida em duas fases: planejamento e implementação. Na fase de planejamento, realizamos as seguintes ações: estudos teóricos com a professora da turma, com o intuito de promover a discussão sobre o potencial formativo da leitura de literatura infantil em sala de aula; selecionamos os contos de fadas e planejamos as sessões de leitura.

A etapa de implementação das sessões foi organizada com base nos seguintes passos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, realizamos atividades diversas, que envolviam ações de motivação, sedução para o texto, levantamento dos conhecimentos prévios dos aprendizes e relação texto/vida. Na etapa de leitura, optamos pela leitura integral do texto em voz alta. Na pós-leitura, utilizamos como estratégia um roteiro de perguntas abertas e flexíveis que explorassem a natureza educativa e significativa da literatura.

A pesquisa evidenciou o caráter transdisciplinar e multireferencial da literatura, que nos permitiu dialogar com outras áreas do conhecimento para o acercamento do nosso objeto de estudo. Como aporte teórico, utilizamos os seguintes autores: Bettelheim (2004); Coelho (1991); Jouve (2002); Damásio (200/1996); Del Nero (2003); Bassedas (1999) entre outros.

O trabalho se justifica por evidenciar o papel formativo da leitura de contos de fadas na Educação Infantil, que se constitui como estratégia pedagógica que privilegia o desenvolvimento integral da criança, em especial, foco deste artigo, seu desenvolvimento emocional. É relevante também pela escassez de estudos que abordem a interface leitura de contos de fadas e o desenvolvimento emocional de criança.

2 E POR FALAR EM LITERATURA: A LEITURA DE CONTOS DE FADAS E A PROBLEMATIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elucidar a importância do trabalho com a leitura de contos de fadas e suas implicações para o desenvolvimento emocional de crianças, permite-nos repensar questões relativas à função da educação infantil com vistas a atender às especificidades de ensino discutidas no contexto atual e refletir sobre as capacidades que pretendemos desenvolver nos alunos inseridos nessa etapa da Educação Básica.

Com base nessas considerações, compreendemos que a educação infantil, primeira etapa de ensino sistematizado, deve considerar os aprendizes em todas as suas dimensões, propondo estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento e o desenvolvimento de suas potencialidades (REFERENCIAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1997). ParaBassedas (1999, p.76),é nesse estágio de ensino que as crianças devem iniciar a construção de “instrumentos de comunicação, expressão e representação necessários para poderem compreender, criar e atuar no mundo que as envolve”. Como as emoções se constituem na primeira e principal forma de intervenção da criança no mundo, sendo parte integrante dos relacionamentos que os sujeitos estabelecem com o universo ao seu redor, a Educação Infantil assume como uma de suas funções auxiliar as crianças a se entenderem emocionalmente e a construírem capital emocional para lidar com seus conflitos, o que poderá permear a elaboração de relacionamentos satisfatórios.

Para Damásio (2000), as emoções são entendidas como um conjunto de respostas reflexas, que envolvem reações inatas e aprendidas, que são ativadas no nascimento do sujeito e se tornam mais complexas com suas experiências individuais. Essas experiências vão se complexificando no contato com o outro mais experiente, que, por meio de

situações significativas de interação, podem contribuir para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 1991).

Os conflitos emocionais, como parte desse processo de amadurecimento emocional, fazem parte do desenvolvimento do sujeito e se constituem como decorrentes de suas experiências com o meio, reflexo da experimentação de sentimentos e emoções contraditórios que podem gerar incompatibilidade entre suas necessidades e interesses e as exigências que o meio lhe oferece. Para Del Nero (2003, p.19) quanto mais vivências e mais influência do outro a criança experienciar para significar suas expressões emocionais, "maior será sua capacidade para administrar seus próprios problemas e maior flexibilidade interna terá para ajustar-se às mudanças que ocorrem durante a vida".

A leitura de literatura infantil, por se constituir como uma atividade formativa e que trata com profundidade dos problemas da vida, problematiza as experiências emocionais universais dos seres humanos, representando seus conflitos e dilemas na figura de personagens. Ao mobilizar sua vida e suas experiências para emprestá-las ao texto, o leitor pode se experimentar no plano ficcional e projetar sua realidade interna na trama da história, canalizando suas emoções em direção às emoções vivenciadas pelos personagens e suscitadas pelo texto.

A vivência do leitor no ficcional se constitui, assim, como uma experiência singular, pois, à medida que o texto convoca o leitor a mergulhar na narrativa com toda a "sua carga pessoal de vida e experiência" (YUNES, 2003, p.20), há uma ação do texto sobre o leitor, ampliando seu horizonte de expectativas e auxiliando-o na construção de esquemas de interpretação de sua realidade, pois os "Eus ficcionais" se misturam aos "Eus reais", passando a ser parte integrante de sua bagagem cultural e afetiva, na qual suas marcas são incorporadas e passam a fazer parte da formação de sua subjetividade (JOUVE, 2002).

Para Machado (2002, p.80), os contos de fadas se revelam "como um precioso acervo de experiências emocionais, de contatos com vidas diferentes e de reiteração da confiança em si", auxiliando o homem a se entender como ser humano, tornando-o mais sensível para se perceber e perceber o outro, bem como suas potencialidades e fragilidades. Por apresentar figuras nas quais o leitor pode se identificar, ele tem a possibilidade de realizar uma incursão no universo psicológico dessas figuras e se reconhecer em suas atitudes, comportamentos e motivações, tendo a possibilidade de testar suas forças, seus sentimentos e suas emoções, direcionando suas energias para se projetar em outras vidas. Com isso, o leitor chora, sorri, sente piedade, raiva, inveja, e

assim, experimenta-se livremente como ser humano, na íntegra, sem medo ou vergonha do que realmente sente.

Nesse momento de encontro da realidade interior do leitor com a realidade do texto, através da materialização de seus dilemas, suas emoções e seus conflitos nas figuras dos personagens, resultado do processo de exteriorização (BETTELHEIM, 2004), os aprendizes podem então compreender melhor as emoções e conflitos que estão experienciando, ou poderão vivenciar e, assim, colocar ordem em sua casa interior, tornando as experiências propostas pela ficção parte de seu repertório emocional.

Com isso, as emoções apresentadas na literatura infantil possibilitam ao leitor realizar descobertas essenciais sobre a natureza de suas próprias emoções, auxiliando-o a identificar, expressar e compreender as emoções presentes em seus relacionamentos. Além disso, a leitura de literatura contribui para que, através da compreensão de seu interior, a criança aprenda a lidar com as emoções e sentimentos contraditórios que caracterizam seus conflitos, oferecendo-lhe flexibilidade de resposta com base em sua história específica de interações com o meio (DAMÁSIO, 1996).

As discussões propostas pela narrativa podem, ainda, se constituir como campo de confronto de experiências, em que a comunidade de leitores formada favorece aos aprendizes a socialização de suas impressões sobre o texto, compartilharem suas vivencias, suas dores e seus sofrimentos com outros que partilham dos mesmos problemas e dilemas, auxiliando-os na construção de estratégias que melhor orientem sua atuação sobre o meio interior e exterior. Essa problemática será exemplificada no próximo tópico deste artigo.

3 UM ENCONTRO COM AS PRÁTICAS DE LEITURA DE CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE SESSÕES DE LEITURA

Neste tópico de discussão, analisaremos recortes das sessões de leitura, focalizando na recepção dos textos literários por parte dos alunos, com vistas a identificar episódios que nos indiciaram para a problematização de seus conflitos e de suas experiências emocionais.

Inicialmente, selecionamos para análise episódio da 6ª sessão de leitura, cuja história lida foi “O Pequeno Polegar”, de Perrault (2004). O conto clássico narra a história de uma família muito pobre que tinha sete filhos, sendo o mais novo motivo de desgosto, por ter nascido muito frágil, por não falar e ser do tamanho de um dedo polegar.

Entretanto, apesar de ser pequeno e receber o descrédito de seus familiares, mostra-se valoroso na trama, por sua esperteza e inteligência. Durante a narrativa, no momento em que foram abandonados na floresta, salva seus irmãos e a si mesmo das mãos do Ogro malvado.

Destacamos o recorte abaixo para introduzirmos nossa discussão:

> **Profa.:** Qual personagem da história vocês mais gostaram?
> **Crianças:** Pequeno Polegar.
> **Profa.:** Por que vocês gostaram do Pequeno Polegar?
> **Paulo:** Ele era pequeno, mas muito inteligente. Eu queria ser ele porque ele consegue vencer o Ogro, salvar seus irmãos da floresta e, assim, todo mundo começa a gostar dele.
> **Profa.:** Começaram a gostar dele só depois que ele salvou todo mundo?
> **Paulo**: Sim. Antes ninguém nem ligava para ele porque ele era pequeno e nem falava. Mas mesmo assim ele foi corajoso e inteligente. Salvou todo mundo e foi muito feliz.
> **Izabel**: Eu gostei do Pequeno Polegar porque ele nem ficou triste quando as pessoas não gostavam dele. Ele era pequeno, mas era mais ainda forte e valente. Eu sou pequena, mas também sou corajosa, igual ao Pequeno Polegar.
> **Ricardo**: As vezes eu fico triste quando meu irmão diz que não gosta de mim, mas não vou ficar mais, porque eu sou pequeno, mas posso ser corajoso igual o Pequeno Polegar.
> **(In: Transcrição em áudio, 2008)**

Ao apresentar um personagem sagaz, valente e bem resolvido emocionalmente, com autoestima positiva, que demonstra saber lidar com as opiniões negativas ao seu respeito, não se deixando intimidar com elas, mas buscando superá-las, sobressaindo-se confiante no seu potencial, possibilitou aos aprendizes o contato com outras maneiras de enfrentar situações pelas quais passavam.

Para Moysés (2001), a autoestima está intimamente relacionada com a percepção de valor que o sujeito atribui a si, bem como ao grau de credibilidade e confiança que possui na mobilização de seus recursos interiores para o enfrentamento de obstáculos e conflitos que vivencia. Segundo Sánches (1999), a percepção de valor pessoal é amplamente significada pela opinião que outros emitem de nós, entretanto o personagem da história não se deixa intimidar com as opiniões que os outros emitem dele, superando esse obstáculo confiante no seu potencial.

Ao tratar das ansiedades e dilemas existenciais humanos, os contos de fadas, por exemplo, esclarecem à criança sobre si mesma, favorecendo o desenvolvimento de sua autoestima e lhe dando flexibilidade de resposta aos dilemas enfrentados. Percebemos esse fato quando Ricardo, no momento da discussão da história, encontra uma possível saída para lutar pelo amor do irmão: confiar em sua coragem. A possibilidade de refletir sobre sua condição e reelaborar suas concepções e suas respostas às dificuldades

enfrentadas, caracteriza-se como uma das potencialidades literárias, que permite ao leitor através de uma ação reflexiva, alcançar uma visão diferente sobre as dificuldades que enfrenta, tendo a oportunidade de encará-las melhor, já que observou ludicamente alternativas para lidar com elas.

A narrativa aborda, ainda, algumas experiências recorrentes à realidade das crianças, entre elas o abandono. Esse sentimento vivenciado pelos personagens da história e que pode ser provocado no leitor no ato de recepção do texto, ocorre atrelado à experiência de emoções e sentimentos como o medo de ser deixado sozinho, a tristeza decorrente desse fato, a angústia e a solidão. Percebemos isso claramente no recorte abaixo:

> **Profa.:** Como é que vocês acham que o Pequeno Polegar e seus irmãos se sentiram na floresta? Sentiram-se como?
> **João:** Sentiram tristeza. Medo. Frio.
> **Paulo:** Foram abandonados pelos pais na floresta.
> **Célio:** Sentiram medo do lobo.
> **Profa.:** Do lobo, não foi isso? Alguém aqui já se sentiu assim, abandonado?
> **Paulo:** Quando eu estava apanhando. Quando eu estava apanhando da minha mãe, aí eu imaginava que ela era o lobo.
> **Mário:** Quando a minha mãe sai para algum canto. Quando é longe eu me sinto abandonado. Sinto também todos os dias quando minha mãe sai de casa.
> **(In: Transcrição em áudio, 2008)**

Na discussão proposta pela professora na pós-leitura da história, vemos que ocorre a problematização dos sentimentos e emoções vivenciados pelos personagens na situação de abandono. Com isso, as crianças tiveram a oportunidade de reconhecer, identificar e nomear os sentimentos e emoções atreladas a essa experiência, bem como relacioná-las às suas próprias vivências. Ao fazerem a relação texto/vida, relataram situações em que se encontraram vivenciando o abandono.

Constatamos nesse episódio que o medo e a angústia referentes ao abandono são problematizados de maneira simbólica, pois, dificilmente uma criança seria abandonada na floresta, mas percebemos que ela experimenta esse sentimento em situações cotidianas como a saída da mãe para o trabalho, ou em momentos em que apanham da genitora. Ao possibilitar a discussão desse conflito emocional, o conto de fadas parte do estado psicológico da criança e questiona seu funcionamento, auxiliando-a a ordenar sua realidade interior, mas sem partir de sua realidade física, pois "uma semelhança física seria muito amedrontadora para a criança" (BETTELHEIM, 2004; p.78) e no lugar de oferecer o consolo, tornar-se-ia uma experiência possivelmente traumática.

Outro episódio que destacamos é referente a 4ª sessão de leitura, cuja história lida

foi Chapeuzinho Vermelho (GRIMM, 2004). No episódio referenciado, percebemos a problematização de outra expressão emocional recorrente nas vivências infantis: o medo.

> **Profa.:** Por que a Chapeuzinho Vermelho não teve medo do lobo?
> **Izabel:** Porque a mãe dela não a ensinou a ter medo do lobo.
> **Vitor:** Ninguém disse a ela que o lobo era malvado, por isso ela acreditou nele.
> **Profa.:** Foi bom ou ruim para ela não sentir medo do lobo?
> **Fábio:** Foi ruim.
> **Profa.:** Por que foi ruim?
> **Fábio:** Porque se ela sentisse medo do lobo fugia. O lobo não a pegava, nem a vovó.
> **(In: Transcrição em áudio, 2008)**

Ao questionar se foi bom ou ruim a Chapeuzinho Vermelho não ter medo do lobo, a professora permitiu que as crianças nomeassem a expressão emocional vivenciada pela personagem e identificassem situações em que essa expressão foi exteriorizada. Ao final, chegaram a conclusão que o medo, nessa ocasião, seria necessário para alertar a personagem e livrá-la do perigo, evidenciando nesse caso o medo como mecanismo de sobrevivência. Discutir essa faceta do medo permitiu aos aprendizes uma compreensão ampla e profunda dessa manifestação emocional, que segundo Damásio (1996), configura-se como recurso necessário para o crescimento e o desenvolvimento do sujeito.

Percebemos, ainda, no decorrer das sessões, que as crianças sempre retomavam em suas falas situações que lhe causavam medo, revelando essa expressão emocional como aspecto inerente a adaptação e a relação que estabeleciam com o contexto em que estavam inseridas. Para Bettelheim (2004, p.86), a ficção "sugere a forma da criança lidar com esses sentimentos contraditórios, que de outro modo a esmagariam, nesse estágio onde a habilidade de integrar emoções contraditórias apenas está começando".

Assim, constatamos, que as discussões propostas pelas narrativas possibilitaram aos leitores a expressão de suas manifestações mais pessoais e subjetivas, permitindo-lhes um encontro fraterno entre a realidade do texto, a sua realidade e a de outros leitores, o que resultou no entrelaçamento de vivências e em aprendizado emocional, expresso quando as crianças tiveram a oportunidade de identificar, compreender, externalizar, refletir e reelaborar suas emoções e conflitos.

4 ASPECTOS CONCLUSIVOS: POR UMA PEDAGOGIA DA EMOÇÃO

A interface teórica que nos propomos a realizar neste estudo evidenciou o caráterexperiencial e humanizador da leitura de literatura infantil, que permitiu o estabelecimento depontos de contato entre a realidade interior dos aprendizes e as

vivências simbólicas apresentadas naficção, o que resultou em intercâmbios comunicativos, expressos na relação dialética leitor/texto edesencadeados pela natureza catártica da narrativa, que permitiu aos sujeitos envolvidos saírem-se transformados dessa interação.

Sendo assim, observamos que a inclusão de práticas sistemáticas de leitura de literatura na escola se configurou como recurso significativo para o desenvolvimento emocional de crianças, por abordar e problematizar suas experiências, oferecendo-lhes modelos para que possam se espelhar e refletir sobre estratégias de lidar com sua realidade interior.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÉ, Izabel. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Tradução de Maria Cristina de Oliveira. Porto Alegre: ArtesMédicas Sul, 1999.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Volumes 1,2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

_____. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEL NERO, Sonia.**Conflitos intrapsíquicos.** São Paulo: Vetor, 2003.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B.**The scaffolding reading experience:** a flexible framework for helping students get most out of text. In: Reading. Abril, 1995.

GRIMM. **Contos de Grimm**. Chapeuzinho Vermelho. Tradução de Nilce Teixeira. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

JOUVE, Vicent. **A leitura.**Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.**Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MOYSÉS, Lúcia. **A auto-estima se constrói passo a passo.** 5. ed. Campinas- SP: Papirus, 2001.

PERRAULT. **Contos de Perrault:** O Pequeno Polegar. Tradução de Fernanda Lopes de Almeida. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SÁNCHES, Aurélio Villa; ESCRIBANO, Elena Auzmendi. **Mediação do autoconceito.** Tradução Cristina Murachco. São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVA, Nívea Priscila Olinto da.**A leitura de literatura na escola**: por uma educação emocionalde crianças na educação infantil. Natal – RN, 2010. (Dissertação de Mestrado)

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

A PESQUISA COM BEBÊS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Núbia Gomes Mendes da Silva;
Rede Municipal de Educação de São Carlos;
gbazinha@yahoo.com.br;

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Faculdade de Educação da UNICAMP
gabrielagtebet@yahoo.com.br

Introdução: articulações entre pesquisa e docência na educação infantil

Ter uma pesquisadora em sala é algo tão diferente que nos fez refletir, revisar e 'dessentir'!

Quando a pesquisadora procurou uma de nós (professora N) ficamos surpresas, mas também incrédulas, o que uma professora de universidade queria conosco? O que ela pode pesquisar em nossa sala? E principalmente: por quê? Descobrimos juntas varias respostas além destas. Descobrimos que na Universidade também há espaço para a interlocução com a educação básica e isto foi excelente! Assim como foi excelente poder dialogar sobre o papel da universidade e entender melhor o lugar da pesquisa e da extensão, bem como o nosso papel nisso tudo.

Do ponto de vista da pesquisadora, é possível dizer que estar com as professoras e com os bebês, compartilhar o seu cotidiano também foi uma experiência muito rica, tanto do ponto de vista da coleta de dados para a pesquisa, mas, sobretudo, pela oportunidade de produzir registros e reflexões que evidenciavam aspectos da educação infantil em berçário que muitas vezes ignoramos. Realizar essa pesquisa foi poder estabelecer novas parcerias e criar uma rede para pensar os bebês e a educação infantil sob várias óticas. A realização da pesquisa, nesse sentido, contribuiu simultaneamente para a formação das professoras e da pesquisadora e é esse o aspecto que vamos abordar nesse texto.

As professoras se encantaram e registraram:

> Vimos uma professora/pesquisadora que assim como nós senta no chão e aprende com os bebês, uma pessoa muito observadora e disposta a trocar experiências. Descobrimos que é possível sim fazer pesquisa com bebês – mesmo ele sendo muito pequenos. Ser parte de uma pesquisa já é outra história. No começo nos sentimos tímidas, 'quase invadidas', até temerosas! Contudo fomos conversando, trocando visões e expectativas e percebemos que a tal teoria pode ser muito próxima da prática, notamos que a UNIVERSIDADE e a CRECHE podem trabalhar juntas e que nem todos os doutores estão "criando" teorias em suas salas atrás de uma mesa, alguns estão 'no chão das salas' como nós, neste caso específico literalmente, a tão sonhada proximidade entre estes ambientes que para nós eram muito distintos antes desta pesquisa (Registro das professoras).

A proposta inicial: objetivos e metodologias

A pesquisa em questão, proposta pela segunda autora deste texto tinha como objetivo compreender os processos de individuação, desindividuação, singularização, subjetivação e dessubjetivação vividos pelos bebês a partir das práticas de educação e cuidado oferecidas nas creches, tendo em vista que as creches são espaços privilegiados de práticas e discursos que interpelam os bebês de inúmeras formas. Tratava-se de um projeto que visava compreender o processo por meio do qual os bebês se singularizam e/ou se constituem como crianças (Tebet, 2013) bem como refletir sobre as metodologias de pesquisas para o estudo de bebês na perspectiva indicada. A pesquisa também tinha, entre seus objetivos, contribuir para a divulgação da abordagem do Mosaico (Clark e Moss, 2011) entre pesquisadores da infância e entre profissionais e pesquisadores da educação infantil.

A metodologia adotada nesta pesquisa inspira-se na Abordagem do Mosaico, proposta por Clark e Moss que tem como principais características:

> 1. Multimétodo: reconhece as diferentes vozes ou linguagens das crianças
> 2. Participativa: trata as crianças como experts e agentes sociais de suas próprias vidas
> 3. Reflexiva: incluí crianças, profissionais da educação infantil e pais na reflexão sobre os sentidos, aborda a questão da interpretação
> 4. Adaptável: pode ser aplicado em uma variedade de instituições de educação infantil
> 5. Focada nas experiências vividas pelas crianças: pode ser usada para uma variedade de propósitos incluindo olhar para as vidas vividas ao invés de apenas para o conhecimento adquirido ou o cuidado recebido

6. Integrada à prática: uma abordagem para a escuta que tem o potencial de ser usado como uma ferramenta avaliativa e começar a ser incorporado na prática com as crianças pequenas. (Clark e Moss, 2011, citados por Tebet e Abramowicz, 2015).

Trata-se, portanto de uma abordagem que integra diversas metodologias de pesquisa compondo uma espécie de mosaico metodológico, conforme demonstra a figura a seguir.

Figura 1:
Abordagem do Mosaico: Composição de métodos visuais e participativos

Fonte: Tebet e Abramowicz, (2015) a partir de Clark e Moss (2011)

Apesar das diversas peças que compõem esse mosaico metodológico, a pesquisa em questão dedicou-se com especial ênfase à observação, diário de campo feito pela pesquisadora, registros diários feitos pelas professoras, mapas, e fotografias e registros em vídeos feitos ora pela pesquisadora, ora pelas professoras e por vezes, pelos bebês.

O diálogo entre a educação infantil e a universidade: compartilhando registros

Os registros produzidos pela pesquisadora eram compartilhados virtualmente com as professoras e podiam ser discutidos posteriormente, quando algum elemento chamava a atenção das mesmas. O registro cotidiano das professoras (registros textuais e fotográficos) também eram compartilhados com a pesquisadora, bem como reflexões e pensamentos eram partilhados entre todas nos período de permanência da pesquisadora no contexto cotidiano dos bebês estudados.

A partir destas trocas, as professoras afirmam:

> Passamos a perceber detalhes no cotidiano de nossos bebês que antes passavam sem que nos déssemos conta, momentos de aprendizagem individuais e coletivo, passamos a refletir mais sobre o nosso trabalho.
>
> O tempo foi transcorrendo e a pesquisadora, tornou-se uma pessoa da equipe, já não era tão estranho vê-la ali, com seu *tablet*, câmera ou caderno de anotações, afinal sabíamos o que estava fazendo, a pesquisa mais do que aproximou a universidade e a escola de educação infantil, nos proporcionou um pouco do mundo universitário, sem sairmos da sala de aula, a professora N se interessou por um mestrado e a E pelo cotidiano da universidade e até a LACTARISTA passou a conversar mais com ela. Ler as primeiras reflexões da professora pesquisadora, nos fez refletir sobre a nossa rotina, ações e momentos do nosso cotidiano como: o uso do espaço, colocação de materiais, mobília, o tempo em si- como o usamos, como proporcionamos os momentos de aprendizagem – individual e coletivo, e principalmente como observamos os bebês e suas evoluções e manifestações.
>
> Aquela sensação de invasão também passou com a presença mais constante da pesquisadora, os bebês já não a estranham muito, uma ou outra mais receosa, acreditamos que o fato dela se mostrar muito disponível e atenta as necessidades dos nossos pequenos contribuiu muito para isto. E entre nós professoras e lactarista a presença da pesquisadora, já era algo natura, ao ponto de sentirmos sua falta quando por algum motivo ela não podia comparecer, passamos a vê-la como uma pessoa que contribui/ colabora para nossa reflexão, até por que passamos a manter um diário de bordo, para auxiliar na pesquisa (Registro das professoras).

Em nosso diário de bordo observávamos a turma e escrevíamos os momentos que mais nos chamavam atenção, durante o dia: quem começou a sentar sozinho, que movimentos fazia para conseguir, quanto tempo levou, quem se arriscou a engatinhar ou ficar em pé sem apoio, aquela que conseguiu dar o primeiro passinho, as interações entre os bebês e também conosco, como se vê nos relatos abaixo.

Segunda-feira, dia 06 de fevereiro de 2017.

Estava ansiosa pelo "primeiro dia". Cheguei perto do CEMEI às 7h10 e percebi que esqueci de calcular o trânsito nas imediações. Se aproximava a hora da entrada e ao lado do CEMEI Walter Blanco tem uma EMEB Angelina D. Melo. Muitos carros parando no meio da rua para alguém descer. Despedidas. Muito movimento. Muita gente no portão. Nenhuma vaga para estacionar. Tive que dirigir mais. Parei meu carro a umas duas quadras do CEMEI. Lá, o movimento era um pouco menor, mas ainda assim, muitas famílias já estavam ali, aguardando o portão abrir. Eram 7h20. AS famílias estavam em frente a um portão e observei a existência de um outro portão mais à frente. Me dirigi ao outro (que supus ser o das funcionárias) e toquei a campainha. Um rapaz que estava ali fora veio e abriu enquanto alguém na direção também abria pelo interfone. O rapaz trazia consigo um estrado de berço todo colorido e também foi até o berçário e levou o estrado para a N. (...) Se preocupavam com os brinquedos que seriam colocados no chão e optaram pelos que não eram duros. Diversos chocalhos, bolinhas, e bichinhos de plástico foram espalhados nos tatame. Fitas crepes e canetas eram colocadas sobre a estante próxima à entrada. A lactarista perguntava sobre um pacote de mamadeiras novas e o levava para dentro do lactário, dizendo que em geral as mães trazem as mamadeiras, pois nem todos os bebês se acostumam com o bico comprado pela prefeitura, mas quando usam bico semelhante, então, ficam com a mamadeira da creche. Na estante havia um cesto com lembrancinhas que elas decidiram que seriam dadas aos bebês no final da manhã. Começaram a circular famílias pelos corredores e logo a primeira família entra pela porta do berçário. Uma mãe com uma bebê. N e B as receberam e enquanto N falava sobre o funcionamento da creche e fazia perguntas sobre a bebê, B e chamava para o seu colo e começava a lhe mostrar a sala.

A bebê estava bem acordada e sorria. Veio feliz para o colo da B, mas logo que B começou a se mover pela sala, ela começou a estranhar. Olhava para a mãe e resmungava. Outras famílias começaram a chegar. A maioria dos bebês só com a mãe, mas observei também alguns pais. Não sei dizer de memória se havia bebês apenas com o pai ou se os pais ali presentes acompanhavam as mães. Houve também uma bebê trazida pela avó, pois tanto a mãe como o pai da bebê entram antes das 7h no trabalho.

Tiramos muitas fotos com a máquina da N desse primeiro dia e das famílias com seus bebês. Entendi que o objetivo era criar um mural dos bebês da turma, mas aproveitei a máquina para fotografar o espaço e as experiências dos bebês ao longo desse primeiro dia, de modo que depois, se eu puder ter acesso a essas fotos, poderei retomar essas informações sobre que bebê chegou, com quem, bem como, que bebê especificamente se envolveu com que atividade.

Quando essas outras famílias começaram a chegar B pediu que eu pegasse a bebê que estava no colo dela para que ela fosse receber os demais. Era uma bebê muito simpática, com quem fiquei boa parte da manhã.

Aos poucos, a dinâmica começou a mudar, conforme o número de famílias aumentava no portão e então, as famílias começaram a entrar e brincar com seus bebês no tatame e demais espaços do berçário, enquanto esperavam sua vez de serem entrevistadas. A mãe que terminou a primeira entrevista e cuja bebê estava comigo, quando terminou a

entrevista, também entrou e veio brincar com sua bebê e também foi fotografada (...). (Registro feito pela pesquisadora).

Dia 06 segunda-feira

Iniciamos a rotina com as entrevistas dos pais (anexo), enquanto a professora N fazia as entrevista, B fazia o acolhimento dos pais e das crianças, a LACTARISTAe a pesquisadora também ajudava no acolhimento. Até as oito quando a professora E chegou. A lactarista foi fazer as mamadeiras para a fase 2, a E e a pesquisadora permaneceram n acolhimento, a B foi ajudar com as entrevistas, a lactarista já estava de volta, por volta das 9h acabamos as entrevistas.

Segunda foi um dia muito agitado, as crianças choraram bastante, afinal estavam num ambiente novo, com pessoas 'estranhas' e dividindo a atenção, que na maioria das vezes é só deles. Algumas crianças mamaram outras não aceitaram nada.

Dois alunos nos chamaram mais atenção por não terem chorado em nenhum momento: Jasmin e Orquídea. E por ter chorado mais: Hortelã, Tulipa, Violeta e Girassol, sendo que a Tulipa chegou a vomitar de tanto chorar.

A professora E ficou muito emocionada, chorou ao ver as crianças, quase, todas chorando, ela se pôs no lugar das mães e ficou muito emocionada. (Registro das docentes).

Dia 08 de fevereiro, quarta-feira

Hoje o ritmo foi melhor, até conseguimos sentar e brincar com os bebês, as 8h30 estavam todos calmos!

A Rosa está muito esperta explorou toda a sala, não chorou e está buscando apoio e ficando em pé, uma graça, mas ainda chora bastante na hora de dormir!!!

Descobrimos que a Orquídea já está engatinhando, o Girassol chorou bem menos e a Hera .... um graça, engatinhando por tudo e descobrindo os brinquedos e espaços.

O Hortelã está difícil, ainda chorando muito, não descobrimos ainda como nos aproximar dele.

A Azaleia está muito mais calma, engatinhando, explorando os brinquedos e até sorrindo! A Azaleia tem dormindo, dois soninhos pela manhã, um cochilo de 30 minutos entre 8h e 8h30 e um sono tranqüilo aproximadamente das 10h40 até 12h20, como a mãe nos informou, no primeiro dia de aula, que a Azaleia tem muita dificuldade de dormir e por isso os pais procuraram um médico, vamos avisá-los sobre o sono aqui na escola.

A Margarida também ficou muito... muito melhor! Até brincou e descobrimos que precisa de apoio para sentar, já o Cravo chora um pouco e observamos que se ficar um tempinho "sozinho", no carrinho, também busca, engatinha e estamos apostando que vai se adaptar logo.

Por volta das 9h40 as coisas ficaram bem agitadas, os bebês choraram bastante, mas logo as mães começaram a chegar e tudo foi se acalmando. (Registro das docentes).

Dia 17 de março, sexta-feira

O dia começou agitado!

Ficamos surpresas a Tulipa entrou sorrindo e até deu os braçinhos para a B, ficamos felizes!!!

O Jasmin arriscou um passinho, soltou-se.... mas caiu, a B que estava mais perto, o incentivo a levantar e tentar novamente, mas ele preferiu engatinhar!!!

O Cravo ainda está com dificuldade de permanecer com a gente, chorou bastante, se recusa a ficar no tatame, berço ou carrinho, apenas no colo fica melhor, o que é bastante difícil para nós, a mãe, disse que em casa ele fica bem no chão e quase não fica nos carrinho. Vamos observar e repensar como lidar com o Cravo.

Tentamos incentivar o Girassol a engatinhar, mas ele se recusa, mesmo quando colocado na posição ele volta a sentar, íamos perguntar para a mãe, mas hoje ele não foi embora às 10h, ficou e fez a passagem do almoço, perguntaremos segunda, na entrada.

Parece que hoje, por incrível que parece, está mais quente que ontem! Acabamos por dar banho em todos, os bebês estavam suadas, cansadinhas, mas depois do almoço e do banho todas dormiram!!! A sala ficou tão silenciosa que ficou estranho!!! (Registro das docentes).

Os relatos são dos primeiros dias de creche – em fevereiro - e o último, é de março. Como pode ser observado eles se distinguem em observações, na visão das docentes evidencia-se os movimentos internos da creche, dos bebês e suas singularidades. Enquanto a pesquisadora observou o entorno da creche, o movimento dos bebês e suas famílias, as docentes da turma estavam mais focadas na adaptação dos bebês e suas famílias, registravam informações do cotidiano, bem como os desafios que esse processo exigiria.

Considerações finais: A pesquisa como espaço de formação de professores

A análise dos registros referentes aos primeiros dias da pesquisa apontam para o potencial dessa estratégia de pesquisa que envolve o compartilhamento dos registros de diferentes atores. Mostrou-se evidente que a forma de observar de cada uma (docentes e pesquisadora) se diferenciam, mas se completam e ambas aprendem e refletem com isto,

as trocas são instrumentos ricos e valiosos de compreensão, mas também de interlocução entre universidade e creche. Se por um lado, as docentes da educação básica, em seu cotidiano se enriquecem ao assumir o protagonismo de suas próprias pesquisas, por outro lado, receber uma pesquisadora externa também pode se configurar como importante espaço de trocas e de formação em serviço, o que pode ser observado a partir do que expressam as docentes no relato abaixo:

> *Observar a pesquisadora sentando conosco no tatame, brincando com os bebês, nos fez perceber a universidades não está, na verdade, tão longe da escola, como se a teoria e a prática, em alguns momentos pudessem compartilhar do mesmo ideal, melhorar a educação! Refletir sobre nossas ações, mas de forma coletiva, foi diferente de tudo que já fizemos (B, E e N), sempre conversamos sobre os bebês, suas famílias e até nossa pratica, mas nunca de maneira tão intensa e direcionada. Esta reflexão só foi possível graças à pesquisa, que hoje acontece em nossa sala, olhar/observar de forma diferente nossos bebês e cada evolução delas, tem nos feito observar com outros olhos nossos pequenos, momentos de aprendizagens que antes eram parte da rotina, como a interação com os colegas, vencer pequenos desafios entre outros, não que antes não observássemos, mas agora ganharam outra dimensão, a reflexões e observações do diário de bordo da pesquisadora, nos deixou mais atentas.* (Registro das docentes, 17 de março de 2017)

Referências

CLARK, A.; MOSS, P. Listening to young children: the mosaic approach. 2. ed. Londres: NCB, 2011.

TEBET, Gabriela G. de C. Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

_____. As políticas públicas municipais para a educação de crianças de 0 a 3 anos na cidade de São Carlos: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado. 2007, 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos .

TEBET, G. G. C.; ABRAMOWICZ, A. *Finding a Place for Babies and their Spatialities***.** In: Skelton, T; Aitken, S. (eds.), Establishing Geographies of Children and Young People, San Diego: Springer Edition, pp.1-24, 2016.

_____. Pesquisas com bebês e crianças em espaços de educação infantil: possibilidades metodológicas. In: "Reflexões & práticas na formação continuada de professores da educação infantil". Universidade Federal do Maranhão, 2015.

_____. O bebê interroga a sociologia da infância. Linhas Críticas (UnB), v. 20, p. 43-61, 2014.

_____. Creches, Educação Infantil e Políticas Públicas Municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos - Brasil. Políticas Educativas, v. 3, p. 25-39, 2011.

_____. Currículo de creches e formação de identidade(s) de criança(s). In: IX Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2010, Porto - Portugal. Livro de resumos, 2010.

_____. A interlocução entre o Estado e a Sociedade no processo de elaboração de políticas públicas para a educação infantil em creches: o caso de São Carlos. In: II Seminário de Dissertações e Teses, 2006, São Carlos/SP. II Seminário de Dissertações e Teses - Anais, 2006.

_____. Políticas Públicas para a educação Infantil de Zero á três anos - Algumas Considerações. In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005, Águas de Lindóia. Textos Geradores e Resumos, 2005.

TEBET, G. G. C; CASTILHO, R. M.; MARTIN, E. Espaços e contextos de Aprendizagem Docentes: Reflexões Sobre a Formação de Profissionais para a Educação Infantil de Crianças de 0 a 3 Anos. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 11, p. 136-162, 2013.

PENSANDO O TEMPO E REDESCOBRINDO OS ESPAÇOS NA CRECHE: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM UMA CRECHE MUNICIPAL DE SANTANA DO IPANEMA/AL

Paula Giovana de Matos[67]
Regina Cavalcante Tavares[68]
Carla Manuella de Oliveira Santos[69]

RESUMO

Este artigo é um relato de experiência das ações desenvolvidas no estágio supervisionado em Educação Infantil, durante o segundo semestre do ano de 2016, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas – Campus II. O objetivo é apresentar as ações desempenhadas no estágio em uma instituição municipal de Educação Infantil na cidade de Santana do Ipanema/AL. As experiências de estágio aqui relatadas foram desenvolvidas em uma turma com 24 bebês na faixa etária de 2 anos a 2 anos e 6 meses, a partir de um projeto de intervenção intitulado: Tempo-espaço na creche: pensando na perspectiva de acrescentar novas ideias de organização pedagógica. Diante dessa proposta, nossas experiências pretenderam acrescentar e contribuir no fazer pedagógico, intervindo no espaço, ofertando propostas de organização do ambiente que o tornassem propício e agradável aos bebês, dando assim: sons, cores e emoção ao espaço. Como referencial teórico, utilizamos os seguintes autores: Barbosa (2010), Brasil (2010), Gomes (2008) e Redin (2013). A experiência nos proporcionou observar e presenciar um leque de novos conhecimentos junto aos bebês e às professoras. Além disso, consideramos a intervenção satisfatória, pois contribuiu de forma significativa para um novo ambiente na turma do maternal II, oportunizando uma melhor aprendizagem através da organização do espaço com o movimento.

Palavras-chaves: Creche. Bebês. Espaço. Estágio. Educação Infantil.

[67]Graduanda em Pedagogia – Universidade Estadual de Alagoas

paullagiovanna-si@hotmail.com

[68]Graduanda em Pedagogia – Universidade Estadual de Alagoas
reeginacavalcante@hotmail.com

[69]Professora Me. da Universidade Estadual de Alagoas – Campus II

carla.olliveira@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um relato de experiência a partir das vivências do cotidiano institucional de crianças pequenas em uma creche municipal. O Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no segundo semestre do ano de 2016, possibilitou o contato com a prática na educação infantil, configurando-se como a nossa primeira experiência em um espaço institucional com crianças pequenas.

Durante as disciplinas que antecederam esse momento: Fundamentos da Educação Infantil e Saberes e Práticas da Educação Infantil, pôde-se compreender e antecipar alguns saberes que permeiam o cotidiano na educação infantil. Mas o estar no espaço com as crianças pequenas ainda nos perpassava como uma experiência não vivida, pois se tratava da nossa primeira inserção no cotidiano de uma turma de bebês. Nesse contexto, optou-se por aprender e proporcionar saberes em um espaço ainda incipiente na oferta educacional do Município de Santana do Ipanema, uma vez que durante o estágio se constatou que há pouquíssimas turmas no município com crianças menores de três anos. Assim se trilhava um caminho de práticas e acontecimentos desafiadores, compreendendo que:

> Dos princípios teóricos e do planejamento do trabalho pedagógico à concretização de ações educativas com sentido e significado, num tempo e espaço, existe uma grande distância. É comum encontrarmos, nos estágios e práticas, professoras ansiosas, assustadas com o burburinho e a maneira direta das crianças se manifestarem. Elas deparam-se com o dia a dia de uma sala de aula viva, ávida de novidades, regada de cores, cheiros, sons, movimentos, desejos (REDIN, 2013, p. 33).

Nesse sentido, pensando no planejamento pedagógico para efetivar saberes e práticas, foram relatados aqui os caminhos que desenvolvemos no estágio de intervenção. A priori, para o desenvolvimento do estágio, seguiu-se o roteiro de orientações estabelecidos na disciplina: contato com a instituição, caracterização da instituição e da turma, observação e intervenção. Também estão inclusos os momentos sugeridos para a organização do projeto de intervenção, além do momento de socialização dos resultados.

Assim, nesse relato de experiência, serão apresentados os caminhos que envolvem o estar inserido no cotidiano com as crianças, possibilitando ações significativas na turma

do maternal II e compreendendo que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inerentes à forma de organizar espaços e tempos na educação infantil.

1. TEMPO E ESPAÇO NA CRECHE: UM OLHAR DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA

Em uma escola de educação infantil, o espaço físico, muitas vezes, é interpretado de forma errônea. Por se tratar de crianças, acredita-se que essa educação poderá acontecer nos menores espaços das instituições e, inclusive, de modo improvisado. Além disso, os materiais nem sempre estão ao alcance das crianças, até mesmo materiais produzidos por elas. Alguns educadores reproduzem tais práticas sem questionar se de fato estão apropriadas, ou não, para a vivência da criança. Sendo assim, o ambiente, além de aconchegante, deve ter a construção de áreas denominadas "áreas de interesse", que provoquem nas crianças pequenas o desejo de socializar, além de promover sua independência através das atividades lúdicas desenvolvidas.

Desse modo, ao docente cabe preparar o espaço para que a criança construa sua aprendizagem, mesmo com todas as limitações contidas, preferencialmente nas escolas públicas. Por isso é fundamental tornar esse espaço propício para que as crianças pequenas aprendam brincando.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil vêm dar ênfase aos cuidados e à atenção que se deve ter na efetivação dessa educação institucionalizada. "Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos" (BRASIL, 2010, p. 19).

Em todo ambiente institucionalizado educacional existe uma rotina, principalmente no espaço de educação infantil, que são as atividades feitas durante todo o dia. Ou seja, para que não haja direcionamentos aleatórios, eis que se faz necessário um roteiro a ser seguido. Barbosa (2010, p. 2) reforça a importância de construir uma rotina na educação infantil, pois "essa experiência oferece para os bebês certo domínio sobre o mundo que vive e oferece a eles segurança, isto é, possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer". Aqui, é construída uma práxis que oportuniza ter uma organização na

sequência das atividades que acontecerão durante o cotidiano institucional, além de manter a criança e/ou o bebê informado, essa condução da rotina estimulará autonomia ao permitir que os mesmos se sintam parte desse processo de aprendizagem, o qual é construído por eles e orientado pelos professores.

As metodologias utilizadas na educação infantil não estão alheias à uma fundamentação. Há especificidades pautadas em diretrizes que garantem aos bebês e às crianças, não só o aprendizado eficaz, mas também todo um bem-estar. É necessário que as crianças se sintam confortáveis ao estarem no ambiente educacional, pois é um processo transitório que estão vivendo. Estas estão saindo de uma condição de confortabilidade singular, que é possivelmente o seu lar (familiaridade com os que convivem no dia a dia), para frequentar, a partir de então, um lugar de cuidados e educação, que é a instituição de educação infantil. Dessa forma, o professor de crianças pequenas, ao planejar, também leva em consideração as necessidades físicas, fisiológicas e cognitivas que serão de sua responsabilidade nas ações pedagógicas. Segundo Barbosa (2010):

> A prática pedagógica constitui-se, pois, em parte essencial da Educação Infantil e abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo(a) professor(a), com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento (BARBOSA, 2010, p. 2).

Assim, para uma prática significativa, é preciso que o professor tenha um olhar para o contexto social das crianças, fomentando práticas que garantam um diálogo com as concepções vindas das aprendizagens dispostas e articuladas com a vida em sociedade. Na ação pedagógica com crianças e bebês Barbosa (2010) afirma que:

> As concepções contemporâneas sobre os bebês, a infância, a aprendizagem e a educação encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade (BARBOSA, 2010, p. 5).

Desse modo, compreende-se que as ações no cotidiano da educação infantil devem priorizar uma especificidade pensada para os bebês e as crianças. No cotidiano das instituições que as recebem, muitas ainda acabam utilizando métodos que são referentes ao aprendizado das crianças de mais idade, antecipando uma perspectiva de ações que são

pensadas para o ensino fundamental, atividades que não contemplam as dimensões do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, é relevante atender às especificidades do desenvolvimento integral da criança, pois, se seguidas adequadamente, a probabilidade de eficácia é muito grande. É preciso fazer educação com responsabilidade e profissionalismo, a prática pedagógica como um elemento constituinte de um aprendizado pertencente à base da educação das crianças.

É fundamental considerar também o que a criança traz consigo de aprendizado, relacionando-o ao seu contexto cultural, pensando o que pode ser melhorado na prática pedagógica. Sabemos que os próprios bebês vêm de um ambiente nos qual já lhes foram ensinados conhecimento e habilidades. O professor, enquanto mediador da prática, deve procurar identificar e buscar meios que possam agregar ações cada vez mais específicas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças no cotidiano da educação infantil.

2. INTERVINDO NA REALIDADE E AGREGANDO NOVAS PERSPECTIVAS

Partindo do que foi anteriormente discutido, a ação pedagógica ocorreu em uma creche situada no município de Santana do Ipanema – AL. A intervenção foi proposta pensando em acrescentar e contribuir no fazer pedagógico, com relação ao tempo e ao espaço de uma turma de bebês com faixa etária de 2 anos a 2 anos e 6 meses. O projeto de intervenção se deu, inicialmente, através de observações que serviram de base para elaborar atividades relevantes ao ambiente.

O prédio da creche é totalmente adaptado, era uma casa residencial comum, mas passou por algumas modificações para que pudesse atender às necessidades propostas. A sala onde funciona a turma que foi observada também é adaptada. Ela é a maior sala da instituição, está localizada na entrada e dá acesso para os demais ambientes da creche.

A turma funciona em período integral, no horário das 7h30min às 17h. Sua rotina diária se dá da seguinte forma: pela manhã, é trabalhada leitura oral e escrita, movimento, música e arte, e à tarde se trabalha matemática, natureza e sociedade. A sala possui um espaço livre para brincadeiras, no entanto faltam materiais, pois o acervo da creche é limitado. Segundo a professora só há duas atividades de registro por dia (uma por

horário), ainda assim, percebemos que há atividades diversas levando em consideração as brincadeiras feitas na sala de aula, mas a professora registra apenas a que é direcionada.

Ainda sobre a rotina, em alguns momentos percebemos que as crianças sabem o horário das refeições, do banho, de dormir e de brincar, mesmo não sendo comunicadas. Isso ocorre devido à rotina, fazendo com que os bebês se acostumem com as repetições. Por isso compreendemos que os bebês estão a par do que vão fazer no momento seguinte quando reclamam: *"não quero tomar banho"*, *"não vou dormir", "não vou comer"*. No entanto, o mesmo não acontece com o horário das brincadeiras, pois apesar de existirem horários definidos para recreação, eles estão brincando em todos os momentos, ou seja, em interação com as crianças do grupo.

Passado o período de observação, com as ações pensadas e organizadas, fomos à prática. Levamos em consideração como a rotina da turma era organizada naquele espaço e através disso desenvolvemos, de forma mais específica, brincadeiras que estimulassem o desenvolvimento e a participação dos bebês. Além disso, também criamos espaços dentro da sala de aula que permitiram às crianças estarem em diferentes lugares, deixando sua imaginação fluir livremente em um mesmo ambiente. Assim, o ambiente se tornou propício e agradável aos bebês, com sons, cores e emoção.

Durante a intervenção, o ambiente foi modificado a partir de algumas atividades: construção do "Cantinho da Leitura", espaço que foi apresentado como novo e diferente, tentando fazê-los perceber a necessidade do cuidado. Os bebês ficaram curiosos e logo queriam ter acesso a todos os detalhes do "cantinho". Com o passar dos dias, histórias foram acrescentadas, livros ilustrados e produzidos. As histórias eram contadas de forma dinâmica, com o uso de objetos que as contextualizassem, sempre direcionadas para o cantinho da leitura. Durante as histórias, percebemos que os alunos mantinham a atenção momentaneamente e logo se dispersavam. Apesar disso, conseguíamos concluir as atividades e fazer desse um momento de leitura prazeroso.

Outro espaço organizado foi o "Nosso Ateliê", cujo intuito era guardar os materiais utilizados nas aulas de pintura. Para fazer uso desse espaço, antes foram confeccionadas pinturas em cartazes, com as mãos, pés e pincéis, para expor na sala, pois anteriormente não havia atividades desse tipo.

Os dias de intervenção eram iniciados com música para que os bebês pudessem se alongar e movimentar. Esses eram momentos de muita animação. Como recursos visuais,

levávamos desenhos bastante animados e ilustrativos. Os espaços para que os bebês compartilhassem o que tinham visto eram sempre prioridade, a todo o momento direcionávamos essa conversa e instigávamos os descobrimentos dos mesmos.

Para serem incluídas às atividades do dia, observando que havia alguns momentos de ociosidade, levamos diversas brincadeiras que trabalhavam o movimento e a percepção dos bebês. Por exemplo, uma brincadeira onde escondíamos alguns objetos, como as próprias sandálias, e depois pedíamos para que eles fossem procurar. Esse momento foi de grande valia para a interação das estagiárias com os bebês. Percebemos a alegria e a animação que eles estavam diante de uma nova brincadeira, não tivemos dificuldades em orientá-los, a cada dica era um desafio para os bebês na procura dos objetos.

Ao longo das intervenções, pretendíamos, com as nossas ações, permitir a interação tanto entre eles, quanto conosco estagiárias, por isso levamos dinâmicas para ajudar nessa aproximação, a fim de que não houvesse receio de participar ativamente de nenhuma das atividades do projeto por falta de adaptação.

Outro espaço criado para permanecer dentro da sala de aula foi o túnel feito com materiais reciclados, já que o único ambiente de recreação era o parquinho, pouco frequentado por estar toda a manhã exposto ao sol. Apresentamos o túnel aos bebês e mostramos como ele deveria ser utilizado, no entanto a brincadeira dos desafios não fluiu como o esperado, pois o túnel sempre era desmontado pela forma como brincavam. Apesar disso, a professora deixou claro que iria consertar para utilizá-lo nos demais dias.

As crianças foram receptivas a todas as atividades, brincadeiras e criações. A todo momento estavam brincando e aprendendo. Mesmo com as dificuldades que nós estagiários encontramos durante as intervenções, com relação à escassez dos recursos, fato que dificultava a produção dos materiais, conseguimos estruturar meios de desenvolver a aprendizagem nas mais variadas formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar e intervir na creche resultou em uma somatória de conhecimentos e experiências em nosso trajeto enquanto discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas, campus Santana do Ipanema. Durante o estágio, pudemos ter um

contato direto com a prática docente na Educação Infantil, dessa forma também observar os detalhes do cotidiano de uma creche municipal, os desafios e *intempéries* que surgem diariamente.

Todo o processo de intervenção ocorreu como uma verdadeira troca de conhecimentos, na medida em que trazíamos algumas atividades que inovaram os espaços físicos, bem como o tempo, enquanto a professora e sua auxiliar nos apresentavam relatos de experiências oriundas de anos de trabalho com a educação de crianças. O conhecimento da realidade dos bebês e dos profissionais que desempenhavam seus papeis na creche pôde nos proporcionar um crescimento tanto quanto futuros profissionais da área, assim como sujeitos do meio.

Em vista disso, a experiência nos fez refletir sobre as especificidades que perpassam o trabalho docente na Educação Infantil. Assim, durante o estágio, foi possível colaborar com os profissionais daquela instituição, fazendo-os refletir sobre a prática junto aos bebês. Uma vez que, a partir das atividades propostas na intervenção, era perceptível que as professoras estavam agregando novas perspectivas ao seu cotidiano.

A professora demonstrou bastante interesse nas atividades, nos relatando o interesse em continuar utilizando os materiais confeccionados durante a intervenção, informando também que estes seriam inseridos na sua prática. Além disso, pontuou que as brincadeiras levadas ressaltaram a importância de inserir o brincar com mais frequência na turma e que as novas possibilidades apresentadas no período da nossa intervenção seriam caminhos para o ano letivo seguinte. Diante disso, compreendemos que

> [...] o estágio é teoria e prática ao mesmo tempo, pois toda prática de um educador, invariavelmente diferente de um lugar para outro, por exemplo, o estagiário precisa ter condições de apreender a(s) teoria(s) que a sustenta(m) e o poder de realizar uma leitura pedagógica para além do senso comum, tendo como base teorias e fundamentos estudados e confrontados com as situações da prática profissional para a produção de alternativas e de novos conhecimentos (GOMES, 2009, p. 75).

Desse modo se observa que caminhar no estágio é adentrar nas produções práticas que advém das teorias, para assim desvelar um caminho fundamentado em estudos, uma vez que no percurso do estágio na Educação Infantil estávamos a todo tempo em contato direto com as aprendizagens teóricas que davam sustentação a nossa prática de intervenção.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. M. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG, 2010. 1-17.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009

REDIN, M. M. et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FORMAÇÃO EM DOSE DUPLA: DAS CRIANÇAS E DOS PROFESSORES DA CRECHE

Roberta Souza Melo (robertapedg@gmail.com)
Andrea Abreu Astigarraga (astigarragaandrea@yahoo.com)
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA

RESUMO

Essa pesquisa surgiu através de minha atuação como estagiária do curso de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, como auxiliar de creche, em uma escola particular localizada no município de Sobral-CE. O principal objetivo é entender como o professor influencia o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos e como as crianças influenciam a formação docente do professor. Autores como Sarmento (2008) e Áries (1973) em suas obras trazem a concepção de criança como atores sociais, ou seja, protagonistas e construtores do conhecimento através do meio social e de suas experimentações. Ao mesmo tempo, Araujo (2005) afirma que a formação docente deve ser construída por meio das necessidades de desenvolvimento das crianças, ou seja, o fazer docente deve considerar o aluno. Os procedimentos metodológicos foram realizados através de aplicação de questionários e análise fotos virtuais das crianças, durante as atividades.

Portanto, constatamos que as crianças influenciam na formação do professor quando elas não demonstram interesse na atividade planejada. E o professor influencia as crianças através de sua prática docente, sua afetividade e o seu olhar para as suas necessidades.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa surgiu através da minha experiência como aluna do curso de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA que ao longo do curso foi vivenciando a prática docente em forma de estágio, na creche, em uma escola particular no município de Sobral - CE. Nessa creche, que atende crianças de 0 a 3 anos de idade, atuei durante dois anos como estagiária e, atualmente, por cerca de seis meses, estou como professora auxiliar, especificamente na turma do Infantil I. As vivências cotidianas me instigaram alguns questionamentos para a pesquisa, tais como: Em que medida, eu como professora influencio no desenvolvimento dos meus alunos? Em que medida as crianças influenciam na minha formação docente?

Portanto, tendo em vista esses questionamentos, o objetivo geral dessa pesquisa foi entender como a creche possibilita através de suas ações pedagógicas e do relacionamento professor/aluno o desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, considerando como o professor pode influenciar, como mediador, através de sua ação

docente o desenvolvimento das crianças e como as crianças influenciam a formação do professor.

O RECONHECIMENTO DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA

Ao longo do processo histórico acerca do desenvolvimento infantil, o conceito de infância e de criança foi sendo moldado e reestruturado. O reconhecimento da existência da fase de infância e de sua importância para o desenvolvimento humano trouxe grandes avanços para a sociedade e para o desenvolvimento infantil. A criança necessita de experiências que lhes possibilite explorar o mundo que a cerca. O seu desenvolvimento psicossocial é construído nessa fase da vida, sendo assim, proporcionar experiências de socializações para elas lhes permite que esse desenvolvimento seja ainda mais eficiente.

Nem sempre o conceito e o sentimento em torno da infância foram o mesmo que o atribuímos hoje. Na era medieval o que determinava a infância como fase era o sentimento de dependência da criança que finalizava com o fim da dependência física.

> A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *fils,valets* e garçons eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. (ARIÉS, 1981, p. 35)

O reconhecimento do sentimento de infância pelo conceito atribuído nos dias de hoje foi um grande avanço para o desenvolvimento infantil. Nos séculos passados, principalmente na era medieval a criança era considerada como um *mini-adulto*.

> A criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual. Outro fator importante era que a socialização da mesma durante a Idade Média não era controlada pela família, e a educação era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas com os adultos. (MAGALHÃES; BARBOSA, 2013, p.3)

Para se referir às crianças muito pequenas os adultos tinham dificuldades, pois não existiam termos do qual pudessem tratá-las. Então, muitas das expressões usadas para tratar as crianças pequenas serviam para tratar também as crianças maiores.

> Em seus esforços para falar das crianças pequenas, a língua do século XVII foi prejudicada pela ausência de palavras que as distinguissem das maiores. O mesmo, aliás, acontecia com o inglês, em que a palavra *baby* se aplicava também às crianças grandes. A gramática latina em inglês de Lily 35 (que foi utilizada do início do século XVI até 1866) dirigia-se a *all Iyttell babes, all Iyttell chyldren.* Por outro lado, havia em francês expressões que pareciam

> designar as crianças bem pequeninas. Uma delas era a palavra *poupart*. Um dos Miracles Notre-Dame tinha como personagem um *petit fls* que queria dar de comer a uma imagem do menino Jesus. (ARIÉS, 1981, p.37)

A arte medieval definia muitos aspectos da sociedade. A infância, pela arte medieval, era vista pela imagem de um adulto em tamanho menor, com expressões e formas iguais. Era comum ver mulheres segurando a imagem de crianças representadas como se fossem *homens pequenos*, ou seja, com roupas e trajes iguais aos dos homens e mulheres, além da postura.

> Desde a antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive a duração da infância reduzida. Por volta do século XII era provável que não houvesse lugar para a infância, uma vez que a arte medieval a desconhecia (ARIÈS apud MAGALHÃES; BARBOSA, 1978, p.3).

Autores como Sarmento (2008) em sua obra A sociologia da infância trazem a concepção de criança como autores sociais:

> Com isso, vê-se emergir um novo campo de estudos na sociologia: "A sociologia da infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída" (SARMENTO apud BARBOSA, 2014, p. 650)

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NO ENSINO – APRENDIZAGEM

A percepção do professor como mediador do ensino-aprendizado do aluno é o principal passo para que esse desenvolvimento seja significativo. Berni (2003, p. 3) baseada no conceito de Vygotsky sobre mediação afirma que o aluno interage a partir de experiências sociais, pois ele só se desenvolve por que aprende e deve ser ajudado a buscar diferentes respostas para o mesmo problema.

> Aluno: interage a partir de experiências sociais; constrói a partir de conexões entre experiências e conhecimento anterior; só se desenvolve porque aprende; observa, experimenta, problematiza, argumenta; aprende a partir do que lhe é significativo; deve ser ajudado a buscar diferentes respostas para o mesmo problema. (BERNI, 2003, p.3)

Já o professor deve ser o provocador de conflitos, onde constrói o conhecimento junto com os alunos preocupando com o processo de ensino – aprendizado. Berni (2003)

afirma ainda que o “professor: provocador de conflitos; suporte e apoio no processo; mediador; constrói junto com os alunos; preocupa-se com o processo e não apenas com o produto.”

E entre o professor e aluno a escola deve visar à autonomia intelectual e moral dos alunos, respeitando seus espaços:

> Escola: visa à autonomia intelectual e moral do aprendiz; desafiadora: visa propiciar a superação dos níveis de conscientização do educando sobre si próprio e sobre a sociedade; propicia espaço para participação, respeita opiniões e diferentes culturas; não é o único local onde ocorre a aprendizagem. (BERNI, 2003, p.3)

Então, observando as características dadas ao papel do aluno, do professor e da escola, relacionados ao processo de mediação das crianças vemos também o conceito de mediação intencional e não intencional. A criança desde muito pequena recebe mediação não intencional dos adultos, como por exemplo, em situações do cotidiano. Um exemplo de mediação intencional, ou seja, dirigida é a aplicada pelos professores nas escolas, o professor planeja sua mediação com um objetivo específico para ser atingido.

> Na escola a criança é inserida em novas formas de interação e prática social. No processo de ensino, a interação entre pessoas assume uma característica bem definida: a intencionalidade. A interação tem uma finalidade específica e isso é evidente para todas as pessoas envolvidas nessa atividade. (SFORNI, 2006, p. 4)

Ligado ao conceito de mediação intencional está o conceito de guiar as crianças no processo de ensino-aprendizagem na obtenção de um determinado conhecimento.

> E o que significa *guiar* o estudante, neste caso específico? Assim, como na aprendizagem de uma atividade física, guia-se a ação motora, na aprendizagem de uma atividade mental o foco da ação do mediador são as funções mentais envolvidas no processo de apropriação de um determinado conhecimento. (SFORNI, 2006, p. 7)

Ferrari (2008) diz que na teria de Vygotsky as relações das pessoas com o ambiente que está inserido, onde acontece a mediação é chamada de experiência significativa.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos foram a aplicação questionários com a equipe gestora e com 08 professoras, assim como, análise de fotos virtuais das crianças em atividades. Cada questionário continha 07 questões a respeito da formação acadêmica, experiências profissionais, tempo de atuação na educação infantil, conceito de infância,

importância do planejamento pedagógico, importância da equipe gestora, avaliaçãoda relação professor/aluno e a importância do professor mediador. Os sujeitos da pesquisa foram 08 professoras da creche, 01 coordenador, 01 auxiliar de coordenação, 10 crianças de turmas de infantil I e II. As crianças observadas têm entre 12 meses e 3 anos de idade.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS: com a gestão pedagógica e professoras

A equipe gestora da creche observada é composta por uma coordenadora e por uma auxiliar de coordenação. A coordenadora tem 46 anos e já atua na área de educação há 30 anos, há 12 anos atua como gestora e há 07 anos está como gestora na creche observada. A auxiliar de coordenação tem 32 anos e atua na área de educação há 15 anos e a há 03 está como auxiliar de coordenação na creche observada.

A gestão na educação infantil foi considerada como de grande importância e relevância. A coordenadora disse que:

> [...] a gestão tem o papel de mostrar o melhor caminho para as atividades pedagógicas, além de incentivar o melhor trabalho dos professores e a sua motivação, ainda tende a buscar melhores formas através de estudos e trabalhos para o desenvolvimento das crianças e possui o papel de incentivar os professores sobre a formação continuada e a sua importância.

Sobre o conceito de infância, todas as professoras acreditaram ser uma fase de muita importância onde a criança desenvolve suas potencialidades através de brincadeiras e faz de conta. A infância ainda foi caracterizada como uma fase de diferenciação do adulto. A visão do atual formato da creche do Brasil foi caracterizada como mais democrática hoje em dia, em virtude de leis que asseguram os direitos das crianças à educação, mas ainda precisa avançar em alguns aspectos.

Ainda sobre a creche foi ressaltado o seu papel de educar e de não apenas cuidar, pois a creche ainda tem visão de ser apenas *depósitos de criança* onde elas apenas vão para brincar. Uma das professoras colocou as dificuldades do seu surgimento, que foi apenas por necessidade industrial do mercado de trabalho (Professora C).

Perguntados sobre a importância de estudo na educação infantil os professores consideram fundamentais para o direcionamento das propostas pedagógicas dessa etapa de ensino. O estudo ainda foi considerado importante, pois: “[...] traz conhecimento de

cada faixa etária para que assim possa desenvolver as crianças de forma exitosa" (Professora A). Sobre os princípios norteadores do planejamento da educação infantil a maioria dos professores não respondeu. Entre as respostas estavam: "[...] o desenvolvimento e o bem-estar das crianças" (Prodessora B).

A relação entre professor/aluno, ter uma relação afetiva, foi considerada como ser de fundamental importância. O fato das crianças da creche serem muito pequenas e a relação de carinho e contato é muito importante para criar vínculos e desenvolver as crianças de forma positiva emocionalmente. Também houve o posicionamento sobre a importância do professor considerar o aluno como: "[...] sujeito que tem vontades, onde o professor não atue apenas de forma dominadora, deve haver muito respeito" (Professora A).

Perguntados a respeito da relação entre gestão, planejamento e professor. A maioria delas respondeu que: "[...] deve ser uma relação coesa e democrática". Sobre o papel da gestão: a professora C afirma que: "[...] é importante como direcionadora para que possa envolver todos os sujeitos (professores) no planejamento e que as atividades e projetos sejam realmente feitas para obter o resultado objetivado".

Sobre o papel do professor mediador foi classificado como: "[...] facilitador da aprendizagem que atua ativamente na colaboração do desenvolvimento dos alunos, como aquele que avalia os problemas do espaço que afeta a sua prática pedagógica e que busca soluções para sanar essas problemáticas (Professora B).

A respeito da influência dos alunos na reflexão sobre a prática docente foi dito que: "[...] o planejamento deve ser feito para que as crianças possam desenvolver suas vontades no momento das atividades, muitas vezes as crianças querem fazer algo e não podem pois o planejamento não permite)Professora C).

Outra resposta foi: "[...] a importância de observar os interesses e os comportamentos das crianças para tentar entender o por que dela está se desenvolvendo de tal forma e apresentando aquele comportamento" (Professora A).

Ainda foi colocado que: "[...] algumas vezes o planejamento é feito para ser de tal forma. Mas na prática, as crianças não aceitam e faz com que as professoras repensem na

atividade para investigar o por que as crianças não aceitaram bem tal atividade" (Professora D).

Para a professora C: "[...] os alunos influenciam diretamente na prática pedagogia e no planejamento de aula do professor, pois o planejamento é feito a partir da visão da carência de alguma necessidade de desenvolvimento do seu aluno".

E a professora D entende que: "[...] o professor muitas vezes se engana ao achar que o aluno necessita de uma forma de planejamento e na prática o aluno não demonstra interesse naquela atividade". Por isso, a maioria das professoras afirmaram a importância de conhecer bem o seu aluno e de ter uma formação continuada .

Foi dito ainda que as crianças atuam na formação docente principalmente na sala de aula, no momento do planejamento e em momentos que estão em casa, por exemplo: "[...] quando nós estamos navegando em redes sociais na internet e encontram algo que lembre alguma atividade para desenvolver as crianças" (Professora E).

Sobre a visão de perceber a sua influência no desenvolvimento dos alunos todos os professores disseram que percebem o seu avanço durante o ano e que trabalham nesse intuito sempre pensando em atividades e propostas para o seu melhor desenvolvimento. Também destacaram a importância do planejamento, dos recursos utilizados para a observação do desenvolvimento das crianças, como plano de curso, relatórios, cadernos de observação e planejamentos através dos planos de aula e projetos pedagógicos.

ANALISE DE FOTOS VIRTUAIS

Foram analisadas algumas fotos das crianças em atividades que houvessem ou não interação entre professor/aluno, ainda utilizamos as fotos para perceber como as crianças reagiam as atividades planejadas pelas professoras relacionando-as as respostas dos questionários.

Em um palco, as crianças estão cantando e dançando músicas sobre a temática de conto de fada, junto com as professoras. As crianças estão dentro de um círculo e seguram as mãos dos colegas na tentativa de acompanhar o ritmo de imitando os gestos feitos pelas professoras. Podemos verificar com a menina de vestido cor de rosa, olhando atenta para uma das professoras, que incentivam e animam as crianças. A criança que está no colo ainda não sabe andar.

Nesse dia as crianças estavam acompanhadas pelos seus pais na brinquedoteca da creche para a culminância do projeto *Varinha de condão: histórias de montão* com a realização da contação da história: “Chapeuzinho vermelho” encenada pelas professoras. No final, todos participaram: as crianças, as professoras e seus pais. Nessa foto podemos ver as crianças encantadas com a figura do personagem Chapeuzinho Vermelho encenada pela professora. As crianças olham atentas para a professora fantasiada pela personagem da história. Algumas crianças se sentiram inseguras querendo ficar sentadas, no colo de suas mães.

Na ação do projeto: A vida social do bebê, as crianças participaram de um *pic- nic* na praça onde foram servidas com alimentos saudáveis e, com mediação das professoras e do professor de música, vivenciaram um momento de socialização. As crianças estão sentadas em roda para ouvir músicas que demonstram gostar muito e acompanham com palmas e gestos. Nesse dia, houve uma grande interação entre as crianças e os professores. Após a foto, as crianças foram interagir com o professor de música levando até ele objetos que apareciam na música cantada. Acompanharam as músicas, atentas e trocando olhares com as professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento nas creches é visto principalmente pelo seu papel como instituição ativa do conhecimento, do professor como mediador e facilitador desse conhecimento. Nos questionários com a gestão e equipe de professores percebemos que eles consideram importante o planejamento com o olhar atento para o melhor desenvolvimento das crianças, observando suas singularidades. A gestão considerou um ponto importante a mediação do planejamento na creche, ou seja, influenciadora motivacional na formação contínua dos professores.

Levando em consideração que o desenvolvimento de cada criança é único e cada uma tem o seu tempo, pelo acompanhamento das crianças através dos relatórios, verificamos que a maioria das crianças se desenvolveu como o esperado. Todas as professoras caracterizaram as crianças como ativos em sua formação docente através da forma que reagiram às atividades planejadas. Também afirmaram que através do seu planejamento de atividades planejadas, de sua afetividade e olhar de professor mediador, as crianças se desenvolveram mais e melhor.

As crianças foram consideradas atores sociais quando reagiam de forma diferente da reação esperada pelas professoras, diante das atividades planejadas ou quando não aceitavam realizar atividade no momento planejado. Influenciando nos planejamentos e ações docentes posteriores, através da mediação intencional.

Verificamos que durante a atuação docente não há muitas possibilidades de avaliação da ação. Mas, com a utilização de recursos metodológicos, tais como fotografias, é possível, no planejamento posterior, realizar uma mediação docente, considerando as reações das crianças durante as atividades, para transformar a ação docente em aprendizagem significativa para as crianças. Por exemplo: quando observamos em uma das fotos, a menina vestida de joaninha, percebemos o seu

desconforto. E, a pesar das professoras terem planejado uma atividade lúdica e prazerosa, não foi assim que a menina reagiu. Mas, com um corpo decente voltado para aprendizagem centrada na criança, foi possível avaliar a ação docente para considerar esses aspectos nos futuros planejamentos.

Portanto, considerando os estudos teóricos sobre creche, desenvolvimento infantil, formação docente para educação infantil e a coleta de dados, vistos nessa pesquisa, constatou-se que as crianças influenciam na formação do professor, tanto na expressão satisfatória de suas várias linguagens, tanto quando não demonstram interesse na atividade desenvolvida pelo professor. E o professor influencia as crianças através da sensibilidade, a forma de observar as crianças e planejar com seu saber, as práticas docentes mais adequadas àquelas crianças com as quais ele atua. Pode-se concluir que o desenvolvimento das crianças e a formação dos professores, estão interligados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A **formação dos professores para a educação infantil:** novos olhares**.** Revista de Educação do Cogeime, n 14 - n. 27 – dezembro/2005

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Culturas infantis:** contribuições e reflexões. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014

FROTA, Ana Maria Monte Coelho; ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. O papel da professora de creche na roda de conversa com crianças bem pequenas: as especificidades das múltiplas linguagens da infância. ANDRADE, Francisco Ari de;

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz. (Orgs.) In: **Educação, Saberes e Práticas.** Curitiba, Ed. CRV, 2016.

SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia:** São Paulo, p.1-7, jan. 2005. Semestral.

SITES

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. **Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica.** Visto em http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf no dia 13 de junho de 2017

FERRARI, Márcio . **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**: A obra do psicólogo ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças e é uma das mais estudadas pela pedagogia contemporânea. 201. Disponível em:<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em: 13 jun. 2017

CONSTRUÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANASCOM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rozana Machado Bandeira de Melo

Centro Municipal de Educação Infantil Fúlvia Rosemberg

rmbmelo@ig.com.br

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg está localizado no Conjunto Residencial Village Campestre II, Cidade Universitária, Maceió – Alagoas. Foi inaugurado em dezembro de 2015, tendo iniciado o trabalho com as crianças e as famílias em junho de 2016. Conta com uma equipe de dezesseis educadoras de referência, dezesseis educadoras de apoio e cinco estagiários. A gestão é composta por Diretora, Vice-Diretora e Gestora Pedagógica. Há, no quadro de servidores, duas merendeiras e cinco funcionários de apoio contratados.

A experiência metodológica utilizada no cotidiano do CMEI é vinculada ao estudo sistematizado da prática pedagógica na educação infantil, inserida em um contexto brincante de desenvolvimento e acompanhamento das crianças, tendo como foco o olhar atento ao inaudito do universo infantil.

A formação se efetiva, mensalmente, com o Projeto Paralapracá que contempla seis eixos: assim se brinca; assim se explora o mundo; assim se faz artes visuais; assim se conta; assim se organiza o ambiente; e assim se faz literatura. Os eixos foram estudados separadamente para fins didáticos. No entanto, cruzaram-se e se complementaram em conexão com o entendimento da equipe de profissionais da educação infantil.

Durante toda a formação, houve um esforço da equipe de profissionais para incentivar o uso adequado de materiais disponíveis, havendo uma ampliação na visão de muitos educadores sobre a forma mais adequada de se trabalhar com os referidos eixos. Na minha análise, enquanto coordenadora, observei as dificuldades dos profissionais em apresentar os livros sem texto. Em muitos casos, houve um estranhamento e desconhecimento das referidas obras literárias que fazem parte da mala do paralapracá.

Neste sentido, as educadoras foram percebendo as marcas dos trabalhos desenvolvidos pela equipe diante dos livros sem textos. Desta forma, o fazer diário de cada educadora e os relatos trazidos para as formações contagiaram o fazer do outro, a aprendizagem pela observação e o olhar atento daquilo que deu certo, das formas de

mediação que potencializam um grupo em particular. Neste sentido, as obras literárias sem texto passaram a fazer parte do cotidiano dos espaços de referência pela observação e pelo olhar atento sobre como cada educadora utiliza.

QUADRO I – NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS POR ESPAÇO

Espaços de Referência	**Idade**	**Turno**	**Nº de crianças**	**Nº de Educadoras de Referência**	**Nº de Educadoras de Apoio**
BERÇÁRIO I	6 meses-1 ano	Integral	8	1	1
BERÇÁRIO II	1-2 anos	Integral	14	1	1
MATERNAL I-A	2-3 anos	Integral	18	1	1
MATERNAL I-B	2-3 anos	Integral	18	1	1
MATERNAL II-A	3-4anos	Integral	16	1	1
MATERNAL II-B	3-4 anos	Integral	16	1	1
1º PERÍODO A	4-5 anos	Manhã	20	1	1
2º PERÍODO A	5-6 anos	Manhã	20	1	1
1º PERÍODO B	4-5 anos	Tarde	20	1	1
2º PERÍODO B	5-6 anos	Tarde	20	1	1

Fonte: A Autora

Em toda a construção do projeto de formação, observou-se que os eixos brincadeira, arte e música foram amplamente explorados e que os demais estão em processo de aprofundamento. Em particular, meu olhar para a narrativa oral surgiu a partir da observação de como as educadoras exploram as histórias, sejam elas lidas ou contadas.

Para cada eixo do projeto, um caderno de experiências foi disponibilizado para estudo sistemático. O caderno de experiência Assim se Faz Literatura, dividido em duas partes – dialogando com as práticas e práticas comentadas – está recheado de exemplos marcantes da experiência em outras cidades por onde se efetivou. Traz, também, relatos do percurso do projeto desenvolvido em outras localidades, além da articulação de contação de história. Observa-se o envolvimento dos CMEI por onde o Projeto já passou e uma trilha do resgate e a presença de figuras tradicionais das cidades, dando uma conotação acentuada aos contos populares, trazendo a marca da arte narrativa no movimento brincante que o Projeto desperta.

Em conversa com as Coordenadoras Pedagógicas, na formação de núcleo da Região VII, observamos que o eixo Assim Se Faz Literatura necessita de um olhar mais atento para ser explorado. É mais que “abrir a mala”; precisa do entendimento e de um

estudo ampliado sobre a arte da narrativa oral. Assim, surgiu a iniciativa do estudo sistematizado no CMEI Fúlvia Rosemberg.

Desta forma, o interesse de pesquisar, entender, descrever e identificar processos da arte narrativa na construção e no desenvolvimento do discurso literário, a partir da experiência sociointerativa com contação de história com a equipe de educadoras. No eixo literatura, apesar da "mala" de livros, há várias maneiras de utilização sendo apresentadas às crianças. Neste sentido, é imperativo envolver a arte e resgatar os contos, os causos da nossa região e povoar os espaços de educação infantil com elementos marcantes da nossa regionalidade nordestina.

Em paralelo ao conhecimento do material disponibilizado pelo Paralapracá, participei, em 2016, de um curso na Casa da Infância, em Salvador-BA, com Marília Dourado. Foi um estudo de aprofundamento sobre diálogos com Reggio Emília, na perspectiva de escutar, investigar e aprender, com ênfase na documentação pedagógica.

Diante do estudo realizado na Casa da Infância em 2015, iniciei um estudo sobre a concepção de infância, baseado nos estudos de Loris Malaguzzi, a concepção de criança nos cotidianos da Te-Arte e da Casa Redonda, realçando a festa da estrela.

As palavras estão carregadas de concepções e trazem consigo uma visäo de educação infantil. Neste sentido, foi dialogado com o grupo de educadoras sobre a concepção de Criança, baseada na prática da casa da infância (em vez de aluno); Acolhimento (em vez de adaptação); Cotidiano (em vez de Rotina); Criança (em vez de aluno); Documentação (em vez de Avaliação); Educador de Referência (em vez de Professor, Tia); Educador de apoio (em vez de Auxiliar de Sala); Espaço de Referência (em vez de Sala de Aula); Experiência (em vez de Aula); Investigação (em vez de Projeto); Projeção (em vez de Planejamento); Proposta (em vez de Atividade).

Apresenta-se, a seguir, o conteúdo do banner construído por Rozana Melo, coordenadora da equipe de educadores com foco na concepção dos estudos partilhados na Casa da Infância, em Salvador-BA.

CMEI FÚLVIA MARIA DE BARROS MOTT ROSEMBERG

ACOLHIMENTO

Vamos entrar...

AQUI TEMOS
ACOLHIMENTO (EM VEZ DE ADAPTAÇÃO);
COTIDIANO (EM VEZ DE ROTINA);
CRIANÇAS (EM VEZ DE ALUNO);
DOCUMENTAÇÃO (EM VEZ DE AVALIAÇÃO);
EDUCADOR DE REFERÊNCIA (EM VEZ DE PROFESSOR, TIA);
EDUCADOR DE APOIO (EM VEZ DE AUXILIAR DE EDUCADORES);
ESPAÇO DE REFERÊNCIA (EM VEZ DE SALA DE AULA);
EXPERIÊNCIA (EM VEZ DE AULA);
INVESTIGAÇÃO (EM VEZ DE PROJETO);
PROJEÇÃO (EM VEZ DE PLANEJAMENTO);
PROPOSTA (EM VEZ DE ATIVIDADE).

Na concepção expressa no banner, a educação infantil recebe crianças de 0 a 5 anos e, quando vão para o ensino fundamental, são chamadas de alunos. O acolhimento da criança ocorre diariamente, quando volta do final de semana, ou até mesmo por ter se afastado no período de recesso. O cotidiano é regado de novidades, curiosidades diárias, não havendo espaço para rotina, que carrega algo igual e feito da mesma forma, distante do trabalho na educação infantil. A documentação referencia uma ferramenta educacional do percurso da criança, que inclui fotografias, relatórios, entre outros. Educador de referência é aquele que acolhe a criança diariamente junto às demais crianças; e Educador de apoio é aquele que acompanha as crianças e adultos de acordo com suas necessidades nos espaços de referência das crianças. Lá é o lugar onde se guardam seus livros de histórias, seus pertences e objetos do cotidiano. As experiências são partilhadas,

dialogadas com o grupo de crianças e adultos, que partem de investigações de situações do cotidiano brincante e se associam às projeções construídas coletivamente. Os educadores lançam um objetivo geral e deixam que os específicos sejam construídos conforme os interesses das crianças para, aos poucos, de acordo com o caminho tomado, surjam as propostas que são instigadoras e levam a novas descobertas em movimento circular de curiosidades.

Como afirma Rinaldi (2012, p.121),

> Os documentos (gravações em áudio e vídeo, nutas escritas) são coletados, algumas vezes catalogados, e trazidos de volta para releitura, revisitações e reconstruído, interpretado e reinterpretado por meio dos documentos que testemunham as etapas destacadas de um processo predefinido pelo educador: a trajetória que tornou possível para o alcance dos objetivos da experiência.

Com o novo enfoque, foram iniciadas leituras e debates sobre Rinaldi (2012), além da experiência com a Te-Arte em São Paulo, aprofundamos sobre a Pedagogia orgânica, tendo como suporte o livro É brincando que se aprende: a experiência da Te-Arte na Educação Infantil, de Melo (2015), e as leituras concomitantes das OCEI (2015).

Parreiras (2012, p.186) enfatiza que "É importante não restringir o uso dos livros nem classificá-los por faixa etária. A literatura é uma expressão que foge a padrões, e por isso é importante o bebê ter contato com livros de variadas formas e conteúdos."

A expressão "Contação de Histórias" é usada em dois sentidos distintos na educação infantil, tanto no relato e reflexão dos profissionais de educação, quanto nas teorizações dos autores. Por vezes, aparece em um sentido mais amplo, que inclui contar histórias com ou sem livro e, por outras vezes, aparece no sentido mais específico de contar histórias da tradição oral, sem ler com o livro. Sendo ambas legítimas, é importante observar em que sentido a expressão está sendo usada em cada momento.

Na obra de Parreiras (2012), intitulada Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças, citada acima, há uma discussão contextual sobre a literatura para bebê. Questões e perguntas comentadas sobre a utilização de livros para esta faixa etária, com exemplos de livros destinados a bebês.

Escolha dos livros para os espaços de referência

Fonte: Rozana Melo

Nessa perspectiva, a criança, desde muito cedo, precisa participar de experiências de rodas de contação de histórias e, assim, ampliar o seu contato com o livro, além de fazer uso da biblioteca acompanhada pelo adulto. A ida à biblioteca representa, para os bebês, o contato inaugural com as emoções e as sensações. “Eles precisam tocar, cheirar, chupar e morder os livros”. (PARREIRAS, 2012, p.191).

Reunião de estudo sistematizado sobre contação de histórias

Fonte: Rozana Melo

Diante das leituras de aprofundamento, o entendimento sobre o brincar e da organização do espaço foi sendo estruturada para atender à criança que tem a liberdade de escolher a brincadeira, questionar e confrontar os saberes trazidos de casa. Crianças que interagem com a leitura e a releitura dos textos, e que Buoro (2000) destaca:

> [...] leitores que colocam a obra em movimento, numa troca constante de papéis de sujeitos da ação, na medida em que, em determinado momento, é a obra que atua como sujeito do processo da leitura. [...] A obra de arte, é, portanto, viva e provocadora diante daquele que a observa com o olhar vivo e inquiridor. (p.43-44)

Diante do exposto, o trabalho com a contação de história também cumpre o compromisso de oportunizar às crianças, desde muito cedo, um olhar atento e sensível para a arte. Assim, como enfatiza Buoro (2000):

> O objeto de arte como construção humana e como recorte do mundo do artista possibilita muitos modos de ver e tem a função de ampliar para outros olhares leitores possíveis visibilidades nele contidas. [...] entender esse diálogo plástico é participar do mundo da criação, é aprofundar-se nos conteúdos da leitura visual. (p.54)

Foi enfatizado pelo grupo de educadoras que, através das histórias, constrói-se uma relação de confiança entre as crianças e os adultos. A reciprocidade entre o contador e as crianças ajuda-as a criar e recriar personagens e monstros, inserir bruxas, heróis e vilões em histórias inusitadas que vão se transformando coletivamente. Essas histórias são contadas nos diferentes espaços. Esses espaços se incorporam ao enredo e dão significado às histórias. Por outro lado, as crianças e os adultos são oportunizados a encenar os personagens de forma própria.

A partir da imaginação e dos enredos construídos, crianças e adultos revelam-se nesse processo. Têm a possibilidade de combinar os contos clássicos às histórias trazidas de outras culturas, de casa e, até mesmo, de histórias contadas por seus familiares. É um acervo que surge através das histórias que se cruzam.

Ainda com o intuito de contribuir com uma visão atual sobre a contação de história junto às educadoras, foram estudados alguns relatos da prática cotidiana da Te-Arte.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência com a equipe de educadoras do CMEI Fúlvia Rosemberg. Caracteriza-se como um estudo sistematizado do cotidiano brincante do CMEI descritivo, aberto e flexível, através de um diálogo sobre as leituras de aprofundamento do grupo de educadoras durante as formações mensais, que acontecem internamente, e nas reuniões quinzenais de departamento, tendo como foco um olhar para o cotidiano brincante, a organização dos espaços e da arte narrativa.

De inicio, foram preparadas pautas formativas e estudo dirigido, com o intuito de incentivar a descoberta das educadoras pesquisadoras. Para a coleta de dados, foi realizada a observação participante. E, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a habilidade para estabelecer relação de confiança com os sujeitos é um pré-requisito do pesquisador, tanto quanto a sensibilidade na relação com as pessoas. Ele precisa ser um bom ouvinte, formular boas perguntas, ter familiaridade com questões investigadas, ser capaz de adaptabilidade de situações novas e ter paciência para identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos observados.

Na condição de Coordenadora, minha observação, no cotidiano do CMEI, se configura em dois momentos: o primeiro, com a aproximação para o conhecimento da equipe e entrosamento, com a alavanca do bem querer, propondo a contação de história ao grupo de educadores; no segundo, definimos os textos e o roteiro das leituras em pautas formativas semiestruturadas, onde participarei de forma interativa com as educadoras.

No final do ano, foram elaborados portfólios do desenvolvimento das crianças e apresentados aos familiares. Fotografias foram destacadas ao longo do portfólio para ampliar o olhar e a vivência dentro do cotidiano do CMEI. As fotografias foram elementos concretos e visuais sobre as projeções desenvolvidas e registros da observação factual dos momentos de brincadeiras, plantações, exploração do espaço externo, hora da alimentação, dentre outros, como expressão da espontaneidade das crianças observadas. O uso dessas imagens foi devidamente autorizado pelos familiares das crianças fotografadas, pela equipe e todos os envolvidos no cotidiano do CMEI.

Na intenção de compreender a visão que as famílias têm sobre o cotidiano do CMEI, a equipe organizou uma mostra do trabalho infantil e a festa da estrela, com contação de histórias, e conversas com os familiares, buscando os significados por eles atribuídos ao cotidiano das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos levar adiante a reflexão sobre a escuta do educador pesquisador, sobre os saberes que emergem da formação e na prática cotidiana, procurando esclarecer sobre sua especificidade e, quem sabe, contribuir para uma interlocução efetivamente criativa, que permita o despertar na direção dos objetivos que uma sistematização de leituras propõe para educação infantil.

Além do olhar observador e aprofundado pelas leituras realizadas, há uma necessidade emergente de confrontar a prática com a teoria, e problematizar o fazer pedagógico compartilhado, dialogado e refletido. Sendo assim, a equipe de educadores é construída sabendo olhar o movimento infantil pela socialização dos saberes que vão sendo adquiridos na prática, em um processo de diálogo constante com as crianças.

Diante do exposto, todo o estudo sistematizado pelo grupo, as leituras realizadas nas reuniões de departamento, se configuram no despertar e na necessidade de aprimoramento do olhar atento para entender o inaudito do universo infantil.

Relatos da Equipe do CMEI e Coordenação

Existem vários pontos que tornam importante o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, um deles é a humanização das ações, partimos do pressuposto da observação e escuta da criança tornando-as o centro de nossa observação e ação. Planejamos as projeções a partir daquilo que as crianças se mostram interessadas e curiosas, pois ao escutar percebemos aquilo que elas têm interesse em descobrir, desta forma, como educadoras atentas projetamos no intuito de aguçar a curiosidade infantil, fornecendo subsídios a elas para serem protagonistas do seu próprio conhecimento.

A experiência com crianças pequenas exige do adulto um olhar e escuta sensível para a criança, para a sua prática e para si. Exige ciência e conhecimento. O foco do cotidiano tem sido a criança, contemplada nos documentos oficiais da Educação Infantil, mas também no cotidiano das crianças e seus contextos.

A criança é respeitada e o enfoque nas formações internas é o que já contemplamos em nosso cotidiano, o da “criança brincante”. Então, como ter crianças brincantes em uma instituição de Educação Infantil? Se tivermos educadores conscientes e convictos de seu trabalho, formados, enriquecidos de conhecimento para suas ações.

A proposta pedagógica utilizada no CMEI conduz o olhar dos educadores a sinalizarem as projeções nos espaços contemplando as necessidades e os interesses das crianças favorecendo o acolhimento e a construção das culturas infantis, valorizando o brincar como parte integrante na história da infância. Segundo Brougère (2010, p. 113), a brincadeira pode tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas.

A criança brincante, já é algo real, concreto e tangível para nós da Ed. Infantil , fruto de um trabalho reflexivo que torna evidente a importância da formação docente para atuar na Educação Infantil.

Nas formações e departamentos sempre é possibilitado as trocas de conhecimentos, de práticas e ideias sobre a educação infantil e todo o trabalho desenvolvido no CMEI, assim todas as educadoras saem renovadas, reflexivas quanto ao seu próprio trabalho e com novas ideias surgindo em mente sobre o que proporcionar as crianças e seus familiares.

O foco do planejamento de estudo é acreditar na infância, no potencial das crianças em conduzir o próprio aprendizado. É saber escutar e entender que o tempo delas nem sempre segue o ritmo no nosso. É aprender na mesma intensidade que ensinamos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam**. 2. ed. Edu. FAPESP: Cortez, São Paulo, 2003.

MELO, R. M. B. de. **É brincando que se aprende**: uma experiência da Te-Arte na educação infantil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

OREINTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Maceió: EDUFAL, 2015.

PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som à literatura**: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vânia Curi. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

PROJETO J.O.A.N.I.N.H.A. : POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA PARA O PÚBLICO INFANTIL NOS AMBIENTES ESCOLAR E FAMILIAR

Emerson Izidoro dos Santos[1], *Luís Paulo Piassi*[2]
[1]Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Unifesp
[2]Escola de Artes, Ciências e Humanidades – USP
[1,2]Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais –USP
[1]emerson.izidoro@unifesp.br, [2]lppiassi@usp.br

Resumo

J.O.A.N.I.N.H.A é a sigla do projeto Jogar, Observar, Aprender, Narrar – Investigações em Natureza, Humanidades e Artes, cujo objetivo é o desenvolvimento de ações que aproximem da escola as famílias das crianças, alunos da educação infantil da rede municipal de Guarulhos-SP, no que se refere a atividades de popularização das ciências propostas e desenvolvidas no espaço escolar, incentivando a abordagem entre as crianças e com suas famílias no cotidiano familiar. As atividades propostas são voltadas para a observação crítica da natureza e sobre relações e práticas sociais. A partir de atividades lúdicas e que propiciam às crianças o contato com temáticas relacionadas com ciências, humanidades e artes, não como conteúdos escolares formais mas sim como jogos e brincadeiras. A ideia de desenvolver esse tipo de atividades com crianças e também com mães e pais dessas visa incentivar e fortalecer os vínculos das famílias com a formação escolar das crianças. As atividades empregam materiais simples e de fácil reprodução, de forma que essas possam ser desenvolvidas também no ambiente familiar. Em particular, temos desenvolvido sequências de atividades, por exemplo a "Joaninha Cambota", um brinquedo confeccionado com meia bola de isopor, pintada para representar o inseto. Um peso colocado em local adequado em seu interior faz com que ela, quando colocada de barriga para cima, vire-se sozinha. Esse brinquedo simples de efeito físico inusitado traz diversos questionamentos e possibilidades de interação com as crianças. Outros brinquedos similares também produzem efeitos que surpreendem as crianças. Projetamos versões em que todos eles representam espécies animais: a Arara Cutuca, a Perereca Estica, o Mico Pirueta, etc. São brinquedos simples, com efeitos diferentes de equilíbrio, e passíveis de inúmeras variações, permitindo o uso de diversas técnicas artísticas (recortes, colagens, dobraduras, pintura, etc.). Exploramos também o animal em sua dimensão ecológica e biológica. O papel ecológico do animal, entre outros elementos, pode ser trazidos de forma lúdica por meio de brincadeiras, imagens e historinhas, sem alusão a termos e conceitos científicos. O uso do livro infantil ilustrado, nessa faixa etária, é muito adequado. Trabalhamos por exemplo com vários livros infantis que apresentam joaninhas como personagens, que abordam questões as mais diversas, desde aspectos do inseto real até temas como preconceito, alimentação, etc. A exploração desses materiais pode ser muito potencializada com a ajuda da família. Montagens de brinquedos, trabalho com literatura infantil, encenações, brincadeiras e jogos podem ser levados ao cotidiano familiar, com objetivos e conteúdos pertinentes.

Palavras-chave
Interação escola-família; Educação Infantil; Lúdico; Arte e Ciência; Experimentos de baixo custo.

Introdução

A participação das famílias nas escolas em geral se dá por ações voltadas a atividades-meio e raramente observa-se ações sistemáticas que procurem envolvê-los diretamente no desenvolvimento da criança proporcionado pelas atividades escolares. No trabalho com professoras da rede municipal de Guarulhos-SP, temos observado relatos de demanda das famílias por mais participação no contexto escolar, ao mesmo tempo em que se manifestam diversas dúvidas sobre como colaborar no aprendizado infantil e são verbalizados questões sobre educação infantil, como saúde, alimentação e relações sociais, informações às quais, frequentemente as famílias tem acesso muito restrito. Na etapa que antecede a alfabetização o interesse pelo livro e pela escrita pode favorecer o desenvolvimento de habilidades cruciais para a escolarização. Entretanto, a alfabetização não se dá apenas pelo contato com as letras, mas também com a manipulação, interação e reflexão sobre o mundo natural e social. Preferencialmente, tais atividades devem ser desenvolvidas de forma o mais articulada possível. Há algum tempo já é constatado que a educação científica está pouquíssimo presente nos primeiros anos de escolarização, muitas vezes no Brasil iniciando-se somente no sexto ano do ensino fundamental. Programas como o La Main à La Pate, na França e HandsOn, surgido nos EUA e apoiado pela Unesco têm procurado abordar a questão da educação científica em diversos países do mundo. O programa ABC na Educação Científica – Mão na Massa, suportado pela Academia Brasileira de Ciência e derivado de tais iniciativas internacionais, tem atuado nesse sentido. Entre os dez princípios fundamentais dessa proposta está a participação da direta da família e da comunidade na educação das crianças, em parceria com a escola (SCHIEL et al, 2010). Nossas pesquisas atuais têm se pautado por desenvolver mecanismos de articulação entre a educação em ciências naturais, humanidades e artes e o desenvolvimento e preparação para o processo de alfabetização.

Objetivo geral e objetivo específico

O objetivo do presente projeto é o desenvolvimento de ações que aproximem da escola as famílias das crianças, alunos da educação infantil da rede municipal de Guarulhos, no que se refere a atividades propostas e desenvolvidas no espaço escolar. Procuramos incentivar abordagem entre as crianças e suas famílias do aprendizado escolar e tabém no cotidiano familiar (VIGOTSKI, 2007). As atividades propostas nesse cenário serão voltadas para a observação crítica da natureza e da reflexão sobre relações e práticas sociais, a partir de atividades lúdicas e que propiciem às crianças oportunidades efetivas de intercâmbio sociocultural ao mesmo tempo que possibilitem o contato com

temáticas relacionadas com ciências, humanidades e artes, não como conteúdos escolares e sim como jogos e brincadeiras. A intenção de desenvolver esse tipo de atividades com crianças em fase pré-escolar e também com mães e pais dessas crianças, em encontros realizados nas escolas participantes visa incentivar e fortalecer os vínculos das famílias com a formação escolar das crianças.

Metodologia

A partir de elaboração do para atendimento a um edital de ações voltadas à primeira infância, entendemos que poderíamos realizar, a partir dos recursos e propostas que já tínhamos disponíveis, ações focadas de apoio ao trabalho escolar nas unidades de educação infantil com as quais já tínhamos contato. Para realização desse projeto buscamos financiamentos em nossas universidades que pudessem garantir o envolvimento de alunos de graduação e pós-graduação. Contamos também com financiamento do programa Novos Talentos da CAPES que, além dos recursos para materiais de custeio, contava com quatro bolsistas de graduação em pedagogia. Enviamos também uma proposta de ações ao PIBID da Capes, proposta foi aprovada e conseguimos um total de 12 bolsistas PIBID que estão integralmente dedicados às ações do projeto, além de duas professoras supervisoras, uma em cada uma das duas escolas polo do projeto. Nosso plano de ação inicial previa a realização de uma oficina preliminar de treinamento desses bolsistas. Essas oficinas foram realizadas concomitante ao início das ações. Dividimos a equipe em frentes, cada uma delas com a coordenação de um estudante de pós-graduação capacitado a orientar os trabalhos.

Oferecemos workshops de apresentação do projeto nas escolas parceiras (figura 1) como forma de incentivar a adesão de professores às ações que seriam desenvolvidas nas escolas numa fase posterior. A partir disso organizamos uma formação para as professoras que manifestaram interesse em atuar no projeto. Essa formação deu-se no período de recesso escolar e a partir dela organizamos as ações a serem desenvolvidas no semestre seguinte nas escolas.

Figura 1 – Workshop para apresentação do projeto JOANINHA em escola de Guarulhos-SP

Resultados

Temos trabalhado com três turmas, duas de educação infantil estágio I (4 a 5 anos de idade) e uma de estágio II (5 a 6 anos de idade). A título de exemplo, apresentaremos aqui alguns detalhes de atividade realizada com famílias de alunos de uma das escolas parceiras, em dia de reunião de pais e também um exemplo de atividade realizada com as crianças em sala de aula.

As ações com as famílias estão sendo planejadas e realizadas de acordo com o planejamento das escolas e discutidas em reuniões preliminares com os professores. Na primeira apresentação desse tipo, realizamos uma apresentação da junto às famílias, com o tema “Bichos” na E.P.G. Barbara Tenório de Andrade, na data de reunião bimestral de pais. Essa atividade foi bastante produtiva e tivemos a oportunidade de entrar em contato direto com as famílias, no formato de uma conversa informal, estimulada por uma exposição de materiais monitorada (figura 2).

As mães e pais já tinham conhecimento de ações realizadas junto às turmas de suas crianças, o teatro de fantoches. Nessa data, levamos à escola diversos materiais do tema “bichos”, incluindo o palco e os fantoches empregados nas aulas. Foi possível dialogar bastante com mães e pais, que se mostraram interessados em participar de oficinas dirigidas a atividades para serem realizadas com as crianças em contexto doméstico.

Figura 2 – Apresentação do projeto JOANINHA na reunião de pais na E.P.G. BárbaraTenório de Andrade

Como exemplo de atividade desenvolvidas com as crianças citamos brevemente o trabalho com teatro de fantoches, baseado textos de literatura infantil. Os animais são os personagens mais frequentes nas histórias para crianças e também no cotidiano infantil, pelas brincadeiras, filmes e desenhos animados. É possível perceber facilmente que nos livros de literatura, os animais não são representações fiéis da realidade natural, não apenas por seu aspecto evidentemente antropomórfico presente no enredo. Ainda que a antropomorfização dos animais nas histórias reflita um modelo social que inevitavelmente segue padrões e estereótipos, há também que se observar as representações implícitas que envolvem a forma comportamental e podem mostrar estes mesmos padrões (exemplo: questões de gênero).

Figura 3 – Atividade com teatro de fantoches desenvolvida na E.P.G. BárbaraTenório de Andrade

Um ponto importante a se destacar nesse processo é o apontamento de que as crianças mais tímidas passam a se manifestar de forma espontânea e interagir, o que causou surpresa à professora. Um dos principais objetivos das atividades é justamente estimular as interações e a participação mais ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem. É possível entender que a professora valoriza essa interação e a manifestação das crianças mais tímidas. Sua surpresa leva a crer que as próprias tentativas da professora a estimular essa participação não sucederam conforme suas expectativas. Como proposta de formação continuada de professores, esperamos que essas intervenções instrumentalizem as próprias professoras no sentindo de produção de outras atividades que promovam as interações sociais em sala de aula.

Conclusões

Entendemos que o projeto JOANINHA contribuiu, e vem contribuindo,para organização de nossas ações em uma direção de ações efetivas na rede municipal de Guarulhos. Até então, nosso trabalho tinha sido pontual e restrito a algumas iniciativas. Nesse período, do primeiro ano do projeto, por meio da articulação com a rede municipal e com o contato mais objetivo com as escolas, pudemos trazer a ação da universidade para um âmbito mais próximo da sala de aula. As pesquisas em andamento também ganharam muito em aproximação com a realidade escolar e novas vertentes e questões surgiram e enriqueceram os trabalhos, tanto pelo contato direto com as professoras, as crianças e as famílias, mas também pela formação de equipes de trabalho com objetivos, metas e prazos em comum, o que tem propiciado uma rica troca de experiências. No nosso entender isso traz uma dimensão nova para a articulação entre extensão, pesquisa e ensino. Nossa experiência de intervenções de divulgação científica não-formal em território escolar está tomando forma por meio desse projeto e acreditamos que se tornará um recurso significativo que poderemos compartilhar no âmbito das pesquisas de educação e de divulgação científica.

Bibliografia

SCHIEL,D.; ORLANDI, A. S.; FAGIONATO-RUFFINO S. Explorações em Ciências na Educação Infantil. CDCC-USP, 2010. Disponível em http://www.cdcc.usp.br/maomassa/livros_exploracaoemciencias.html, acesso em 26/03/2015.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UECE

Tathiane Rodrigues Lima
Universidade Federal do Ceará - UFC
tathianeufc@gmail.com

RESUMO

O texto expressa os resultados obtidos em pesquisa elaborada no Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Universidade Estadual do Ceará (UECE). A investigação buscou estudar a formação inicial de professores para atuar na primeira etapa da educação básica. Com suporte em investigação qualitativa, pautou-se na pesquisa bibliográfica, através de análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia implantado em 2008 na UECE. A iniciativa buscou compreender como vem se efetivando a formação inicial dos futuros professores para atuar nesta primeira etapa da educação básica no Curso de Pedagogia da UECE. Para tanto, foram analisadas as contribuições de autores como Libâneo (2010) e Kishimoto (2002). Em relação aos documentos legais, percebeu-se a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006). Constatou-se que o tema Educação Infantil, na perspectiva do Curso de Pedagogia na UECE, é um dos eixos do Núcleo de Aprofundamento e/ou Diversificação de Estudos. As disciplinas obrigatórias referentes à Educação Infantil são oito porém apenas duas tratam especificamente deste tema, as demais dividem suas reflexões com o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante de tais dados, compreendeu-se que há a necessidade de uma maior especificidade quanto aos estudos referentes a esta primeira etapa da educação básica nos cursos de formação.

Palavras chave: Formação inicial; Pedagogia; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta um recorte de pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em Psicopedagogia. Trata-se de uma discussão sobre a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil, a partir da análise da atual proposta curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Neste trabalho é realizada uma reflexão acerca da especificidade da formação para atuar na Educação Infantil, considerando o currículo do curso de Pedagogia, por entender que este curso é um lócus essencial para a formação do futuro pedagogo, onde ocorre o desenvolvimento de novos saberes, valores e práticas voltadas para a habilitação no exercício do magistério.

O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UECE

A Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UECE apresentada em 2008 é fruto da reformulação curricular organizada por uma comissão integrando a coordenação do curso, coordenadores dos Núcleos de Ensino e parte do corpo docente desta licenciatura. É proveniente das discussões em torno do pedagogo e de sua identidade.

O amplo campo de atuação e os desafios do pedagogo que não estão apenas restritos à sala de aula tornam a formação inicial de professores bem mais complexa, exigindo, portanto, um perfil diferenciado que atenda às diversas demandas escolares e não-escolares.

O perfil apresentado na Proposta do Curso anteriormente anunciado condiz com a concepção polivalente do pedagogo, a qual traz como princípios norteadores: ética, democratização da sociedade e da escola pública, formação teórico-metodológica, interdisciplinaridade, articulação teoria-prática e autonomia (UECE, 2011).

A preponderância de aspectos gerais na formação do profissional de Pedagogia pressupõe a ausência de especificidade no que se relaciona a um campo educativo. O curso visa formar para atuação em vários campos profissionais, entre eles os classificados como escolares e não escolares. O profissional formado em Pedagogia, portanto é do tipo *strictu sensu*, conforme Libâneo

> O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo strictu sensu, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, no movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 39).

A partir da Proposta Pedagógica em análise, vislumbra-se que o Curso de Pedagogia não é restrito apenas ao trabalho docente, mas perpassa o trabalho pedagógico, em geral. Orientando-se por esses princípios, o currículo se articula em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação; e Núcleo de Estudos Integradores.

A Educação Infantil se inclui neste segundo núcleo, que também é voltado para o estudo de outras áreas de atuação profissional, ou seja, anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma prioritária; Gestão Escolar; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio, na modalidade Normal; Tecnologias Digitais e Educação a Distância.

Seguindo essa lógica de ordem geral, definiram-se as disciplinas oferecidas pelo curso. Dispõem-se abaixo dois quadros explicitando a grade curricular implantada em 1991, e a matriz curricular em vigor a partir de 2008.

QUADRO 1:MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UECE IMPLANTADA EM 1991.1

LICENCIATURA PLENA – CARGA HORÁRIA 2.400 H/A

TOTAL DE CRÉDITOS: 160 + 02 (Ed. Física) = 162 cr.

Ano de implantação: 91.1

Código	**I Semestre**	**Crédito**	**Pré-requisito**
CH 141	Produção Textual I	4	-
CH 137	Biologia Educacional	4	-
CH 228	Introdução à Educação	4	-
CH 402	Metodologia do Trabalho Científico	4	-
CH 460	Introdução à Economia	4	-
CH 401	Introdução à Universidade e ao Curso	2	-
	II Semestre		
CH 415	Introdução à Sociologia	4	-
CH 404	Introdução à Psicologia	4	-
CH 335	Introdução à Filosofia	4	-
CT 701	Introdução à Estatística	4	-
CH 485	História da Educação	4	-
CS	Educação Física	2	-

	III Semestre		
CH 421	Sociologia da Educação I	4	CH 415
CH 407	Psicologia Evolutiva I (Infância)	4	CH 404
CH 322	Filosofia da Educação I	4	CH 335
CT 705	Estatística Aplicada à Educação	4	CT 701
CT 486	História da Educação Brasileira	4	CH 485
	IV Semestre		
CH 422	Sociologia da Educação II	4	ES 421
CH 405	Psicologia Evolutiva II (Adolescente)	4	CH 407
CH 324	Filosofia da Educação II	4	CH 322
ES 244	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica I	4	-
	Optativa I	4	-
	V Semestre		
ES 230	Planejamento Educacional	4	-
CH 409	Psicologia da Aprendizagem	4	CH 405
ES 229	Legislação do Ensino	4	-
ES 245	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica II	4	ES 244
	Optativa II	4	-
	VI Semestre		
ES 234	Organização Curricular	6	-
ES 154	Didática Geral	6	-
ES 246	Educação Especial	4	-
ES 240	Pesquisa Educacional	4	-
	VII Semestre		
ES 176	O Ensino do Português	4	ES 154
ES 177	O Ensino da Matemática	4	ES 154
ES 178	O Ensino de Ciências	4	ES 154
ES 179	O Ensino da História e da Geografia	4	ES 154
ES 241	Projeto de Monografia I	4	ES 240
	VIII Semestre		
ES 192	Prática de Ensino Médio e Metodologia do Ensino Fundamental	4	ES 176 / ES 177 / ES 178 / ES 179

ES 193	Prática de Ensino Médio e Didática	4	ES 176 / ES 177 / ES 178 / ES 179
ES 243	Seminário Integrado ao Trabalho Escolar	2	-
	Optativa III	4	-
ES 242	Projeto de Monografia II	4	ES 241
	Optativa IV	4	-

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE (s/d)

QUADRO 2: FLUXO CURRICULAR POR SEMESTRE E PRÉ-REQUISITOS DE 2008

Licenciatura Plena – Carga Horária 3.318

Semestre de Implementação 2008.2

Código	**Semestre I**	**Créditos**	**Horas**	**Pré-requisitos**
01	História da Educação I (Geral)	4	68	-
02	Introdução à Educação I	4	68	-
03	Filosofia da Educação I	4	68	-
04	Psicologia do Desenvolvimento I (Infância)	4	68	-
05	Metodologia do Trabalho Científico	4	68	-
06	Introdução à Universidade e ao Curso	1	17	-
	Total	**21**	**357**	
	Semestre II			
07	História da Educação II (Brasil e Ceará)	4	68	01
08	Educação Inclusiva e Diversidade	4	68	-
09	Sociologia da Educação I	4	68	-
10	Psicologia do Desenvolvimento II (Adolescência e Idade Adulta)	4	68	04
11	Pesquisa Educacional	4	68	05
12	Formação e Identidade do Pedagogo	1	17	-
	Total	**21**	**357**	
	Semestre III			
13	Arte-Educação	4	68	-
14	Fundamentos da Educação Especial	4	68	08
15	Política e Planejamento Educacional	4	68	-

16	Psicologia da Aprendizagem	4	68	10
17	Optativa I	4	68	-
18	Estudos Orientados I: Pesquisa na Prática Pedagógica	1	17	11
	Total	**21**	**357**	
	Semestre IV			
19	Fundamentos e Processos da Leitura e da Escrita	4	68	-
20	Didática Geral I	4	68	-
21	Organização da Educação Brasileira	4	68	15
22	Fundamentos da Educação Infantil	4	68	04
23	Optativa II	4	68	-
24	Estudos Orientados II: Projeto de Pesquisa	1	17	18
	Total	**21**	**357**	
	Semestre V			
25	Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais I	4	68	20
26	Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais I	4	68	20
27	Corporeidade e Psicomotricidade na Educação	4	68	-
28	Legislação do Ensino	4	68	21
29	Optativa III	4	68	-
30	Estudos Orientados III: Revisão de Literatura	1	17	24
	Total	**21**	**357**	
	Semestre VI			
31	Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais II	4	68	25
32	Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais II	4	68	26
33	História e Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais I	4	68	20
34	Ciências Naturais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais I	4	68	20
35	Estudos Orientados IV: Construção do Referencial Teórico	1	17	30

	Total	**21**	**357**	
	Semestre VII			
36	Educação Popular	4	68	-
37	Fundamentos da Gestão	4	68	28
38	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil (Pré-escola)	8	136	22/31/32/33/34
39	Optativa V	4	68	-
40	Estudos Orientados V: Construção da Metodologia de Pesquisa	4	68	35
	Total	**24**	**408**	
	Semestre VIII			
41	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	4	68	-
42	Avaliação da Aprendizagem	4	68	20
43	Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1)	8	136	31/32/33/34
44	Optativa VI:	4	68	-
45	Estudos Orientados VI: Pesquisa de Campo	4	68	40
	Total	**24**	**408**	
	Semestre IX			
46	Optativa VII	4	68	-
47	Optativa VIII	4	68	-
48	Optativa IX	4	68	-
49	Monografia	4	68	45
50	Estágio Supervisionado III – Livre Escolha – Estágio Proposto nos Eixos de Formação do Núcleo de Aprofundamento e ou Diversificação dos Estudos	8	136	De acordo com o eixo: mínimo de três disciplinas do eixo escolhido
51	Seminário de Conclusão de Curso: Apresentação das Monografias	1	17	45
	Total	**25**	**425**	

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UECE (2011)

Verificando as duas propostas, em uma primeira análise, percebe-se que o Projeto Pedagógico de 1991 preparava principalmente à atuação no Ensino Fundamental. No documento em si, não há um detalhamento das disciplinas que se vinculem

diretamente à Educação Infantil. Os estudos nessa área se direcionavam a duas disciplinas optativas Educação Infantil I e II.

Na Proposta de 2011 há uma orientação, principalmente no que se refere aos seguintes componentes curriculares: Fundamentos da Educação Infantil, Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais I e II, Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais I e II, História e Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, e Estágio Supervisionado na Educação Infantil I. A inclusão dessas disciplinas na grade obrigatória é um fator positivo, mas há fragilidades quando não se reflete sobre a importância de tratar com maior aprofundamento a especificidade da criança pequena, na faixa etária de zero a três anos, por exemplo.

As disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências além de dividirem seu foco entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental não tratam das especificidades da primeira etapa da educação básica, uma vez que

> O poder constituído dos campos disciplinares tem efeitos catastróficos, por exemplo, na formulação dos currículos para a educação infantil. A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com seu professor (KISHIMOTO, 2002, p.108).

Essas especificidades devem ser contempladas nos cursos de formação, afinal a Educação Infantil requer uma postura pedagógica que possibilite um ambiente de aprendizagem integral, conforme Kishimoto:

> Como levar o profissional a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, se ofereço conteúdos que não tratam da epistemologia desses conhecimentos? Se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento. A homologia dos processos de formação e de ensino não favoreceria o conhecimento a ser adquirido? (Ibidem, p. 109).

O Curso de Pedagogia da UECE travou importantes modificações na transição da Proposta Curricular de 1991 para a Proposta implantada em 2008, trazendo

outros elementos curriculares que compreendem o vasto campo de atuação do pedagogo. Entretanto, a partir do crivo da Educação Infantil essas inovações ainda são poucas, frente aos desafios que se inserem na carreira de professor desta etapa.

Os elementos apresentados nesta investigação, aos poucos, tornaram o mote desta pesquisa acessível e intrigante, ao mesmo tempo. Foi acessível, por exemplo, através do suporte teórico, ao tecer a consideração de que atuar na Educação Infantil é um grande desafio, diante das premissas de cuidar e educar; por isso o professor deverá ter formação adequada e intermediar experiências que contribuam ao desenvolvimento integral da criança. Esta temática, por sua vez, tornou-se intrigante nesse primeiro olhar, frente à falta de especificidade do Curso de Pedagogia, uma vez que pretende formar profissionais que atuem em diferentes campos profissionais, ou seja, a ampliação do lócus profissional tem dificultado a especialização necessária ao professor de Educação Infantil, por exemplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. IN: MACHADO (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UECE/CED. **Processo de Reconhecimento do Curso de Pedagogia**: Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia. Fortaleza: COPED, 2011.

_____.**Proposta Curricular do Curso de Pedagogia 1991.1.** Fortaleza: COPED, s/d.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: QUAIS OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE?

Tathiane Rodrigues Lima
Universidade Federal do Ceará- UFC
tathianeufc@gmail.com

RESUMO

Recorte de uma pesquisa delineada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC). A investigação buscou conhecer a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil, tendo como sujeitos da pesquisa duas professoras universitárias. O objetivo principal é analisar como vem sendo realizada a formação inicial dos futuros professores da Educação Infantil no Curso de Pedagogia da UFC. Como objetivos específicos, a iniciativa buscou analisar as mudanças realizadas a partir da Proposta Pedagógica vigente no Curso de Pedagogia da UFC; e refletir sobre os desafios diante da qualidade na Educação Infantil. Contou-se com o apoio teórico de Formosinho (2011), e Kishimoto (2011). Utilizou-se análise documental da atual Proposta Pedagógica deste curso (UFC, 2013), e foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os achados desta pesquisa apontam que os cursos de formação inicial de professores devem articular seus componentes curriculares, de modo a contemplar a Educação Infantil nas disciplinas de ordem geral (História da Educação, Políticas de Educação, Sociologia da Educação, por exemplo). Aliado a isto, é necessário trabalhar as concepções do futuro professor, de modo que esse profissional seja sensível à escuta da criança, esta como sujeito potente em suas diferentes idades.

Palavras chave: Formação inicial de professores; Pedagogia; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, o caso estudado partiu da proposta de formação inicial de professores do curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Educação (FACED) da UFC, sediada na cidade de Fortaleza. A abordagem considera a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia (UFC/FACED, 2013); e também as perspectivas de 02 (duas) professoras envolvidas com o processo de atualização da proposta curricular referida.

As entrevistadas foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: (i) são professoras que atualmente ministram disciplinas da área de Educação Infantil no referido curso, (ii) são professoras que participaram da elaboração da nova Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da FACED/UFC e, (iii) mostraram disponibilidade para participar, respondendo aos questionamentos. As entrevistadas possuem nomes fictícios: ÍRIS e MARGARIDA.

Neste artigo, priorizaram-se dois aspectos principais: análise das mudanças realizadas no Curso de Pedagogia, a partir da Proposta Curricular de 2013 (FACED/UFC); e reflexão sobre os desafios da primeira etapa da educação básica, diante da perspectiva da qualidade.

Dificuldades e possibilidades da formação inicial de professores em Educação Infantil no atual currículo do Curso de Pedagogia da UFC

A respeito do processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFC, foram questionados os avanços e os retrocessos da proposta atual (UFC/FACED, 2013), as professoras foram unânimes em declarar que ocorreram poucas mudanças formais, no entanto, destacam a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Infantil para o curso Pedagogia noturno. Esta mudança é bastante delicada, uma vez que à noite não há como oferecer as vivências de práticas em Educação Infantil; por ocasião disso, essa alteração exigiu que o curso noturno fosse transformado em vespertino-noturno.

Entende-se que, desse modo, as disciplinas que objetivam uma interlocução com as práticas nas turmas de Educação Infantil sejam ofertadas durante o período da tarde. Esse processo, aos poucos, vem se definindo, mas ainda há algumas questões que não estão bem equacionadas, como pode ser percebido no trecho seguinte:

> No nosso entendimento, que trabalhamos com a área de Educação Infantil, a disciplina de Propostas Pedagógicas também tem que ser ofertada à tarde porque metade dos créditos dessa disciplina são práticos, no entanto a gente foi surpreendida agora, este semestre, coisa bem recente, com a notícia de que não, essa disciplina seria ofertada à noite, e somente o estágio seria ofertado à tarde. (ÍRIS).

A docente demonstra preocupação com a qualidade oferecida à formação inicial, corroborando com a ideia segundo a qual o professor que atuará na Educação Infantil deve ter conhecimento da práxis, a partir dos conhecimentos teóricos em diálogo com os conhecimentos experienciais.

Pensar sobre uma formação contextualizada, conectada à prática, evidencia uma preocupação positiva dessa proposta de formação docente, que se mostra perfeitamente alinhada com a legislação mais recente, no que diz respeito aos cursos de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), bem como com posições de autores como Kishimoto (2011, p. 109), quando aponta que há a necessidade de se

aproximar da realidade escolar “para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/aprendizagem”.

Questionadas sobre os possíveis retrocessos vinculados à reformulação de 2013, as professoras teceram considerações de possíveis mudanças propostas desde 2008, mas que não haviam sido contempladas, referindo-se, principalmente, à necessidade de interlocuções com as demais disciplinas, contemplando as especificidades da Educação Infantil. O trecho a seguir é esclarecedor:

> Na verdade, esse retrocesso que permanece ainda do currículo antigo... É como se Educação Infantil não fizesse parte da educação. Então, os alunos antes de chegarem no semestre em que eles têm a disciplina Educação Infantil, é como se a Educação Infantil fosse uma área à parte. Eles viram História da Educação, mas eles não viram história da Educação Infantil. Então, chega na disciplina de Educação Infantil, eles tem que ver história da Educação Infantil, embora no primeiro, no segundo e no terceiro semestre eles tenham estudado História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação. (MARGARIDA).

Íris, por sua vez, reafirma essa ideia, ao dizer que, exceto as disciplinas da área de Educação Infantil, as demais que também compõem a proposta curricular do curso de Pedagogia parecem não incorporar a percepção da formação para a docência na Educação Infantil, vinculando o curso, na sua maior parte, exclusivamente ao Ensino Fundamental. O fragmento selecionado mostra essa percepção:

> [...] as outras disciplinas do currículo da Pedagogia ainda não incorporaram a Educação Infantil. Por exemplo, será que se discute suficientemente políticas de educação infantil quando se discute a disciplina de Política [Educacional]? Quando você vê, por exemplo, Didática, você trata da didática específica para Educação Infantil? Quando você vê, por exemplo, a disciplina Ensino de Matemática, você vê suficientemente o ensino de matemática na Educação Infantil? Não! Agora, por exemplo, o professor de Matemática está ofertando uma disciplina específica para Educação Infantil como disciplina optativa, tá certo. O foco das disciplinas de um modo geral é o ensino fundamental, continua sendo. (ÍRIS).

As professoras consideram que não contemplar a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, conforme prescrito pela LDB/96, nas disciplinas mais gerais do curso gera lacunas em relação à formação inicial, pois quando os estudantes iniciam as disciplinas específicas, alguns chegam desprovidos de conhecimentos básicos referentes a essa área, o que dificulta a evolução das abordagens, sobrecarregando-as de

conteúdos que poderiam ter sido tratados anteriormente. O trecho a seguir elucida esta ideia:

> Então, eles [professores] nem mencionam a educação infantil. Você não tem como obrigar seus colegas que estão trabalhando o Ensino da Matemática ... Você tem 04 ensinos: o Ensino da Matemática, o Ensino da Linguagem, o Ensino de Ciências e tem o Ensino da História. Então, os professores não inserem a educação infantil nessas disciplinas. Aí, quando chegam nas disciplinas de educação infantil, os alunos tem muita dificuldade, e aí a gente tem que dar conta da linguagem na educação infantil, da matemática na educação infantil, da história na educação infantil, e acaba não dando, porque a carga horária é pequena, aí é uma super dificuldade no Estágio. (MARGARIDA).

Questionadas sobre a causa desse problema, as professoras explicitam a falta de apropriação, por parte dos docentes universitários, de certas compreensões a respeito da educação de crianças pequenas, uma vez que a maioria deles em sua formação não teve a oportunidade de construir conhecimentos a respeito da educação infantil em suas trajetórias formativas, seja pela ausência dos componentes curriculares de educação infantil nos seus cursos de graduação, ou pela própria falta de interesse; Íris explica esta ideia:

> [...] a Educação Infantil, na verdade, ela foi incorporada como primeira etapa da educação básica na LDB [de 1996]. Antes dessa LDB, a anterior, tratava a Educação Infantil como algo acessório e diziam que os sistemas escolares deveriam velar, esse é o termo que dizia para a Educação Infantil. [...] Então, as pessoas que estão neste momento responsáveis por todas as disciplinas aqui dentro foram formadas por cursos de Pedagogia que viu assim a Educação Infantil como algo acessório, algo muitas vezes, ligado à assistência... Então, falta um conhecimento das pessoas que estão neste momento trabalhando, porque essa área foi se incorporando muito recentemente. Agora acho que seria necessário um esforço grande para que isso pudesse acontecer, precisaria haver, por exemplo, a disponibilidade dos professores de se apropriarem dos conhecimentos dessa área; por exemplo, existem já alguns cursos, alguns programas que trabalham mais especificamente a questão da Educação Infantil. Então, será que a gente poderia pensar que isso seria um pontapé inicial, não que solucionasse, um seminário para a formação de professores sobre a Educação Infantil, sobre Matemática, sobre Ciências, sobre a Linguagem na Educação Infantil. (ÍRIS).

Ao seu tempo, Margarida reitera o teor do depoimento da colega, ao afirmar:

> Às vezes um professor, como eu falei na disciplina de História da Educação, ele não inclui a Educação Infantil também porque ele não teve formação nessa área né? E também é... Vamos dizer, ele não está atento, não teve formação nessa área, e também não tem interesse, porque se ele tivesse interesse face às demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

> que agora torna obrigatória a Educação Infantil no curso de Pedagogia, então ele iria atrás também, para incluir. (MARGARIDA).

Pode-se atribuir essa falta de articulação de uma disciplina com relação às demais, ao que Formosinho (2011) identifica como decorrências oriundas da academização da formação dos educadores de infância: compartimentação disciplinar, fragmentação feudal do poder focada em territórios disciplinares e no individualismo competitivo. Fazem-se necessárias práticas interdisciplinares nas ações docentes, de modo que os componentes curriculares possam dialogar.

Outra proposição abordada pelas professoras entrevistadas, diz respeito à ausência de visibilidade ao que se relaciona à importância da infância na sociedade brasileira.

> Outro aspecto que a gente não pode descartar é que a infância não é um tema que tenha muita visibilidade na nossa sociedade e a Educação Infantil trata da educação das crianças pequenas, então, além de ter toda uma história que relaciona à educação [infantil] à assistência, portanto vê a Educação Infantil como lugar de guarda da criança, e não como lugar de educação de fato, a gente tem assim quase que uma invisibilidade das crianças pequenas. Então, não acho que será simples; por isso que há pessoas que defendem que se faça um curso específico para a Educação Infantil, um curso de graduação. (ÍRIS).

Ao que parece, a formação inicial, como é feita no contexto do curso pesquisado, ainda apresenta uma série de temas que deveriam ser mais bem equacionados, entre eles: a ausência de interligação entre os componentes curriculares; a ‘multiplicidade’ de formações, uma vez que precisa dar conta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da gestão da educação e das especificidades dos espaços não escolares, e assim não há um aprofundamento; o pensamento reducionista segundo o qual a Educação Infantil busca “guardar” ou “velar” pelas crianças, excluindo o binômio cuidar/educar; além da pouca visibilidade de crianças na sociedade.

Qualidade na Educação Infantil: *nós não tivemos isso, não temos essa experiência*

Inicia-se este subitem com parte do trecho elaborado por Íris, ao avaliar, citando João Formosinho, que somos preparados para a docência muito antes de entrarmos em um curso convencional de formação de professores, como por exemplo, uma licenciatura ou o Curso de Pedagogia. Ela afirma que somos preparados a ser

professores quando entramos na escola, a partir de modelos de professores que estão em nosso convívio.

> Isso não é ideia minha, é o João Formosinho que fala que a gente é preparado para ser professor desde que a gente começa a frequentar a escola, nós temos um modelo do professor, e o modelo que temos de professor é esse centralizador, então ter uma atitude de escuta da criança, ter isso não é fácil. Nós não tivemos isso, não temos essa experiência, então fica muito mais difícil. (ÍRIS).

A partir disso, torna-se um desafio não ser um professor centralizador, afinal, parte dos atuais professores vivenciaram nas suas escolarizações poucas oportunidades de decisões, de participações, em que as atitudes de escuta das crianças eram diminutas ou nenhuma. Assim, Íris define o que, para ela, é um dos maiores desafios:

> E uma outra coisa também que eu acho que é um desafio muito grande é que... Como muitos autores apontam um papel importante do professor de Educação Infantil é promover a autonomia das crianças, então, isso está ligado a uma concepção de criança. De um modo geral, a gente vê a criança como dependente, e o professor como centro de toda a ação pedagógica, então sair desse centro e colocar a criança como parceira, alguém que, por exemplo, decide junto o tipo de atividade a ser realizada, alguém que eu preciso ouvir pra poder tomar uma decisão, alguém que eu escuto para poder propor um projeto, isso é muito difícil. (ÍRIS).

A dificuldade de perceber a criança como rica em potencialidades também é advinda da própria concepção de criança da sociedade onde vivem e foram criados os professores; sobre este aspecto, o trecho a seguir é esclarecedor:

> [...] como é que eu vou formar um profissional que vá poder oferecer as experiências adequadas, portanto, que considerem a criança como potente nas suas diferentes idades ao mesmo tempo sensível para que esteja percebendo a repercussão dessas diferentes atividades, e que possa também promover a autonomia da criança? É muito difícil. Por quê? Porque o professor de Educação Infantil não é um ET, ele cresceu nessa sociedade que é adultocêntrica, que tem um preconceito em relação à criança, que não ouve a criança de um modo geral. Então, esse professor foi formado em uma escola onde ele não foi ouvido, eu vejo o depoimento das minhas alunas aqui, sempre foi o professor o centro das atenções, ele que decidiatudo; então esse é modelo que você tem, até a cor que era pra pintar, tem professor que diz você não deve pintar com essa cor, não tem cor vermelha... Ou verde, assusta, sabe? (ÍRIS).

O pressuposto desenvolvido nesta sociedade adultocêntrica continua sendo que o professor possui todo o conhecimento, e cabe aos alunos a memorização desses conteúdos para posteriormente ser avaliado.

Quando questionada sobre fatores importantes para a efetivação da qualidade nas salas da Educação Infantil, uma das professoras afirma:

> O grande desafio é que a gente está tratando de crianças pequenas, o outro grande desafio é que a gente está tratando de crianças pequenas e pobres, [aos] profissionais que estão trabalhando ou que vão trabalhar em escolas públicas, porque aqui no Brasil a rede pública atende ao ensino público. Por que que eu estou falando isso? Porque há ainda né, uma concepção de criança como incapaz, uma criança que não é potente, que não é capaz de se exprimir de uma maneira adequada, de uma criança que não possa entender explicações que você possa lhe dar etc. A criança é muito mais vista como menos, o que lhe falta, do que tudo que ela tem. (ÍRIS).

A ideia que o professor tem de criança traduz suas ações pedagógicas; aquele docente que percebe a criança da escola pública como menos capaz, por exemplo, produzirá um trabalho pedagógico que pode ser considerado mais frágil, e que não valoriza as potencialidades da criança tendo em vista o desenvolvimento pleno. É necessária uma desmistificação, consolidando a partir de vivências teóricas e práticas, que as crianças, independente de sua classe social, são aptas a se desenvolver integralmente, considerando todos os aspectos relacionados (cognitivo, afetivo, social, psicomotor, linguístico, lógico-matemático, entre outros).

Paralela à concepção que a criança é incapaz, são elaborados os conceitos de que aqueles professores que atuarão com as crianças pequenas são os menos preparados. O trecho a seguir revela essa tendência:

> [...] as professoras que estão tendo problema de saúde, as professoras que vão se aposentar, que tem um... Alguma questão aí, que não estão tão boas para o fundamental são colocadas na Educação Infantil. Por quê? Se pensa inclusive que uma própria auxiliar de serviços educacionais pode "tomar de conta" de crianças pequenininhas de berçário. Eu já vi isso acontecer, a professora falta, aí coloca a faxineira pra cuidar das crianças, então há essa ideia de quanto menor a criança, menos capaz, é preciso você ser menos preparada para trabalhar com elas. (ÍRIS).

É necessário mudar esse paradigma. As crianças pequenas precisam de profissionais bem preparados, que possam entender suas especificidades no que se refere ao sono, à alimentação, ao modo de pensar, sobre a peculiaridade de seus movimentos, sua expressividade, sua maneira própria de se expressar, enfim de seu desenvolvimento pleno e suas aprendizagens. Há necessidade de um professor sensível ao que as crianças expressam. Em relação à conquista dessa sensibilidade, a entrevistada exprime:

> [...] você só vai procurar desenvolver essa sensibilidade pra escuta da criança se você tiver essa crença que ela tem algo a dizer, que ela nos diz, e que é importante ouvir o que ela tem a nos dizer, e isso vai trazer ganhos pra você, pra relação com ela, pra interação com ela; então, desenvolver essa sensibilidade de escuta da criança é muito difícil. (ÍRIS).

Diante dos desafios em prol de um atendimento que estabeleça que a criança é sujeito social, que constrói história e é capaz de assimilar os fatos socialmente elaborados, Margarida declara que para se oferecer qualidade no atendimento da Educação Infantil, um dos maiores pilares é a formação de professores:

> [...] todas as pesquisas, estudos, mesmo que tenham divergências, mas em uma coisa assim concordam: não tem Educação Infantil de qualidade se não tiver um professor bem formado. Então, um dos desafios, um dos grandes desafios é a formação; porque você pode ter um espaço, aquele espaço que eu te falei do N.D.C. [Núcleo de Desenvolvimento da Criança], certo? Com brinquedos disponíveis, uma área verde muito interessante, muitos livros, muitos materiais, mas se você tiver um professor que não sabe o que fazer com essas coisas, que não sabe o que fazer com as crianças, o espaço não vai fazer sozinho, os materiais não vão fazer, então, eu acho que o principal desafio é a formação do professor. (MARGARIDA).

Os achados desta pesquisa apontam que os cursos de formação inicial de professores devem articular seus componentes curriculares, de modo a contemplar a Educação Infantil nas disciplinas de ordem geral (História da Educação, Políticas de Educação, Sociologia da Educação, por exemplo). Aliado a isto, é necessário trabalhar quais as concepções do futuro professor e o efeito dessas concepções na prática.

Face ao exposto, é necessário adequar a formação de professores da Educação Infantil à dinâmica desta sociedade, democrática e plural, respeitando os preceitos da infância, as especificidades do cuidar/educar infantil na faixa etária de 0 a 5 anos, a fim de que a criança, independente de classe social, seja compreendida como capaz para construir e assimilar conhecimentos, sendo escutada e respeitada em suas diferentes linguagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.Acessado em 7/10/2012.

FORMOSINHO, 2011. **A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas**. IN: MACHADO (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. IN: MACHADO (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

UFC/FACED. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (Diurno)**. Fortaleza: FACED, 2013.

PRÁTICAS PÓS-COLONIALISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTÁGIO E FORMAÇÃO EM PESQUISA NO CONTEXTO TOCANTINENSE

Viviane Drumond
Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema
viviane_drumond@hotmail.com
Eixo temático1

Claudionor Renato da Silva
Universidade Federal do Tocantins – Campus de Arraias
claudionorsil@gmail.com

RESUMO

Espera-se que as práticas pós-colonialistas na educação infantil possam tornarem-se efetivas para além de um referencial, que abarquem uma concepção de profissionalidade na formação inicial, em cursos de pedagogia, no estágio supervisionado. A pesquisa organiza reflexões sobre as práticas educativas com as crianças de 0 a 5 anos. Que práticas são evidenciadas no dia a dia das escolas de educação infantil? São de imposições adultas ou aquelas que valorizam e evidenciam as vozes e os corpos infantis? O referencial são as teorias pós-colonialistas na educação e o estágio enquanto campo do conhecimento. A metodologia, de natureza qualitativa, utiliza-se da pesquisa bibliográfica em que a partir da problemática e objetivo são organizadas respostas. As respostas nesta pesquisa são retiradas de relatórios de estágio. Os resultados indicam que nas práticas há um distanciamento de uma proposta pós-colonialista, pois se observa uma centralidade na professora e uma reprodução do modelo de ensino fundamental na educação infantil. A repetição da prática da professora regente pelos estagiários(as) se configura uma questão a ser pensada, a partir, por exemplo, do conceito de conhecimento-emancipação numa proposta de formação no estágio e também na formação continuada, evidenciando o protagonismo das crianças e as culturas infantis.

Palavras-chave: Práticas Pós-Colonialistas. Estágio. Educação Infantil.

Introdução

O artigo busca discutir e refletir sobre as práticas pós-coloniais na educação infantil para além de um referencial, que abarquem uma concepção de profissionalidade que se inicie na formação inicial em cursos de pedagogia, no componente curricular Estágio da Educação Infantil (creche e pré-escola).

Que práticas são evidenciadas no dia a dia do estágio dos formandos pedagogos(as) nas escolas de educação infantil, de forma que seja possível lançar um

olhar analítico a partir da teoria pós-colonialista? Como se constituem estas práticas? São práticas de imposições adultas ou aquelas que valorizam e evidenciam as vozes e os corpos infantis? Práticas de interações criança-criança ou somente aquelas direcionada pelo adulto?

Por meio da metodologia da pesquisa bibliográfica (SAMPIERI; FERNÁNDEZ-COLLADO; LUCIO, 2006) analisa os relatórios de estágio tendo por fundamentação a teoria pós-colonialista, buscando construir um elemento teórico formativo.

Os relatórios de estágio analisados são o produto textual dos acadêmicos(as) dos cursos de Pedagogia da UFT, campus de Miracema e Arraias no interior do componente curricular: Estágio de Educação Infantil (creche e pré-escola), realizados entre os anos de 2015 a 2016.

Na primeira seção apresenta-se o referencial da teoria do pós-colonialista e sua transposição para a educação, particularmente aos espaços da escola da infância. Na seção sobre o Estágio e formação em pesquisa se pretende apresentar a perspectiva dos estágios na formação de professores, procurando aproximar a teoria pós-colonialista deste referencial. Há uma breve seção sobre a metodologia da pesquisa bibliográfica, bem como um relato dos procedimentos da pesquisa. A seção dos resultados e discussão da pesquisa apresenta excertos de relatórios de estágio: confidências para uma proposta pós-colonialista em educação infantil. Nas Considerações Finais procura-se responder à problemática da pesquisa e reforçar a máxima que se assume na afirmativa de que se descoloniza a prática quando se descoloniza o pensamento em que o caminho inicial desta "descolonialidade" está na formação inicial, no estágio em pesquisa.

Sobre a abordagem pós-colonialista: Reflexões a cerca do estágio e práticas pós-colonialistas em educação infantil?

O termo pós-colonial nasce de uma perspectiva crítica, já nos anos 1970, mas só toma forma no campo acadêmico nos anos 1980 na obra *The empire writes back*, escrito por Bill Aschcroft, Garet Griffths e Helen Tiffin, publicado em 1989.

A obra *The empire writes back* busca utilizar o termo pós-colonial na literatura, inaugurando, assim uma teoria, um campo de pesquisa, de natureza crítica, no qual o prefixo "pós" traz todo um significado. Talvez, o principal, é que a influência colonial

perpassa os sistemas sociais, reproduzindo ações e pensamentos que se esperavam "ultrapassados".

> Mais de três quartos das pessoas que vivem no mundo de hoje tiveram suas vidas moldadas pela experiência do colonialismo. É fácil ver o quão importante isto tem sido nas esferas política e econômica, mas a sua influência geral sobre os quadros de percepção dos povos contemporâneos muitas vezes é menos evidente (ASCHCROFT; GRIFFTHS; TIFFIN, 1989, p. 1) [70].

A literatura, segundo estes autores, permite que se evidencie a percepção dos colonizados na produção escrita, não mais em marcas do pensamento ou do sentimento. Uma definição trazida pelos autores para pós-colonialismo:

> A base semântica do termo "pós-colonial" parece sugerir uma preocupação apenas com a cultura nacional, após a saída do poder imperial. Ele tem sido ocasionalmente empregado em algum trabalho anterior na área para distinguir entre os períodos antes e após a independência.

O termo que une o colonial com o pós-colonial, na proposição dos autores é "cultura", uma cultura dinâmica e que por isto, precisa ser estuda em sua gênese, constituição e efeitos na sociedade contemporânea (ASCHCROFT, GRIFFTHS E TIFFIN, 1989).

O termo pós-colonial, pós-colonialismo, não é um consenso (MATA, 2014) e está em "suspenso" por críticas postas por Boaventura de Souza Santos, por exemplo, e que serão postas, a seguir – surgem as terminologias, por exemplo, decoloniais que se caracterizam pelo posicionamento de que "pós" indicaria superação do colonialismo e, contudo, mesmo sem as "garras" da colonização e do colonizador, marcas e "jeitos" coloniais ainda permanecem nas dinâmicas sociais, nas produções de conhecimentos científicos, enfim como bem apontam Aschcroft, Griffths e Tiffin (1989).

Os elementos-chave do pós-colonialismo aplicado à literatura, na opinião de Aschcroft, Griffths e Tiffin (1989) são hegemonia; linguagem (idioma); lugar e deslocamento.

[70]Tradução aproximada dos autores.

Se no pós-colonialismo, as “marcas” colonialistas estão presentes e as culturas assumem um novo olhar, para a diversidade, contra a imposição, não estaríamos ainda no colonialismo proposto por A. Césaire em sua obra do final dos anos 1950?

Para A. Césaire a luta e a crítica colonialista são na perspectiva destrutiva da figura do colonizador, ou seja, “descivilizar” o colonizador; fazer emergir ou desterrar seus instintos que se traduzem no racismo, na violência e no relativismo moral, sobretudo.

Boaventura de Souza Santos (1999, 2004, 2010; 2011) destaca também a violência como um dos elementos chave que caracterizam o colonialismo. Outro elemento é a questão da “exterioridade”. Na teoria do pós-colonialismo, a exterioridade se volta às vítimas do colonialismo europeu; a associação colonizado/excluído/discriminado e as imagens impostas pelo colonizador/opressor.

Boaventura deixa claro sua posição quanto ao pós-colonial. Ele propõe uma teoria pós-colonial de oposição, que não se restringe ao cultural. Corroboram para esta discussão Lander (2005); Rodrigues; Martin (2014); Síveres, Santos (2013).

Práticas pós-coloniais na educação infantil são demarcadas por esta distância espacial do presente, implicar estar “além” da fronteira, altera a “cultura” hegemônica, há deslocamentos, novos olhares; emergem quem esteve sempre impositivamente abaixo, silencioso, incólume. Desfaz as desigualdades e faz imperar a igualdade em seu sentido mais amplo possível, ou seja, se abrem caminhos mais pautados na democracia, na cidadania e na valorização das diversas culturas aí presentes, sobretudo as culturas infantis e produções das crianças.

Os estudos pós-coloniais oferecem ferramentas analíticas para discutir práticas educativas com as crianças pequenas nos estágios, onde a criança é compreendida como um sujeito histórico, participante ativa da construção da realidade social, produto e produtora de cultura, criadora de conhecimentos e saberes. Ela não é um “vir a ser”, sem voz ativa na sociedade, ela é protagonista do seu próprio conhecimento. Mas, o que se impõe para pensar infâncias autônomas e descolonizadas? Como produzir pedagogias descolonizadoras onde as crianças são o centro do processo?

Temos observado, durante os estágios nas instituições de educação infantil, que os(as) professores(as) com formação voltada para a escola de ensino fundamental acabam usando esses mesmos conhecimentos didáticos e metodológicos na educação das crianças pequenas, por receio de não saber fazer diferente do que aprenderam nos cursos de

formação inicial de professores(as). Mas, o(a) professor(a) de Educação Infantil não dá aulas, não é um professor de disciplinas escolares, mas, sim, um(a) professor(a) de crianças que organiza o tempo e o espaço da Educação Infantil para que as crianças produzam as culturas infantis.

O estágio mantém como sua principal finalidade a formação dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, favorece a pesquisa e torna-se ocasião para promover o saber pedagógico sobre a infância e a criança a partir de outras bases epistemológicas. Infantino (2013) discute o estágio como momento de interação entre o saber acadêmico e o saber produzido na prática, nas instituições de Educação Infantil, aborda a observação como metodologia de trabalho.

A pedagogia, como ciência da prática, cumpre o papel de sistematizar os conhecimentos a respeito das crianças; das práticas pedagógicas; da organização do tempo e do espaço nas instituições de Educação Infantil – conhecimentos produzidos no âmbito desse segmento de ensino, no sentido de fundamentar a prática educativa e de ser o aporte para a formação e o profissionalismo dos(as) docentes que trabalham na área numa perspectiva emancipatória e descolonizadora.

Metodologia e procedimentos

A metodologia empregada é o da pesquisa bibliográfica, segundo Sampieri; Fernández-Collado; Lucio (2006). A particularidade da pesquisa bibliográfica aplicada ao estudo sobre as práticas pós-colonialistas na educação infantil reside no fato de que "Amplia o horizonte do estudo ou orienta o pesquisador para o enfoque do seu problema, evitando desvios da elaboração original (p. 53)".

No caso desta pesquisa sobre práticas pós-colonialistas a fonte primária (direta) são Relatórios de Estágio realizados por estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins. Estes documentos constituem-se na classificação de Sampieri; Fernández-Collado; Lucio (2006, p. 53) em "[...] relatórios de associações, trabalhos apresentados em congressos ou seminários".

Esses dados são fontes de primeira mão ao pesquisador(a) que a partir da problemática da pesquisa olha para o seu "marco teórico" – os relatórios de estágio, por exemplo.

Os procedimentos da pesquisa foram o acesso aos Relatórios de Estágio produzidos em 2015 e 2016 pelos estudantes do 7.º Período do curso de Pedagogia da UFT nos campus de Arraias e Miracema. Estes relatórios foram lidos na íntegra e destacados os excertos que tinham ligação com o referencial pós-colonialista no sentido de ser respondida a questão da pesquisa, sua problemática.

Criou-se um Banco de Dados de Relatórios, divididos em Relatórios de Observação (RO) e Relatórios de Regência (RR).

São dispostos para este artigo apenas alguns relatos, dado o espaço do artigo. Incorporam o banco de dados desta pesquisa, mais de 50 Relatórios de Observação (RO) dos Estágios e outros mais de 80 Relatos de Regência (RR).

Os relatos (correspondentes à observação) foram transcritos e colocados sob a análise do referencial da abordagem pós-colonialista afim de que fossem identificados, segundo a metodologia proposta, para além da estruturação aprofundada da abordagem pós-colonialista, bases referenciais que indicassem novos conceitos e encaminhamentos de outras vertentes de pesquisa e pontos de vista para investigações futuras.

Excertos de Relatórios de Estágio: confidências para uma proposta pós-colonialista em educação infantil

As práticas observadas pelos estagiários(as) nas escolas de educação infantil e relatadas revelam, de modo geral, uma postura professoral, centrada na professora, reprodução do modelo da escola de ensino fundamental e de uma educação colonizadora que não promove a emancipação e autonomia das crianças.

No relato a seguir temos a expressão de um estagiário que chama a atenção para uma análise sobre práticas pós-colonialistas na educação infantil. Trata-se de uma análise no viés da cultura.

> *Dando continuidade por alguns minutos à brincadeira com a massinha. Depois a professora e a monitora recolheram as massinhas e foi distribuído na sala, folhas, para que cada aluno tentasse escrever seu nome. Em cada mesa estava colado o nome de cada um, então, a partir do exemplo, eles tentaram escrever seus nomes. Muitos acabaram apenas desenhando, outros*

tentaram escrever, mas como nesta idade os desenhos chamam mais a atenção deles, já era de esperar que fizessem isto nas folhas (RO[71] 1).

Na expressão "já era de se esperar" indica uma concepção de colonialismo no que tange a um olhar detido nas desigualdades, voltado à potencialidade (SANTOS, 2004).

Nos próximos excertos a "direcionalidade" dada à rotina, pela professora, exige uma reflexão fundamental à luz da proposta do conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação apontados por Santos (2004). Vejamos o excerto, antes.

Depois a professora pediu para fazer uma roda, para que sentassem no chão, pois ela iria contar duas historinhas que era de "Cachinhos Dourados" e "O pequeno polegar", histórias que as crianças já conheciam muito bem. Depois disso, ela pediu para que as crianças lavassem as mãos, pois estava na hora do lanche. Em seguida, pedindo que as crianças fizessem a oração e depois cantando a música "meu lanchinho". Depois do lanche, hora da recreação, brincamos de cantigas de roda, e depois a professora distribuiu brinquedos para todos. Finalizando, assim, as atividades, aguardando que a van levassem todos (RO 2).

"Inculcar" ou impor cultura é violência; é outra "marca" sob a análise da abordagem pós-colonialista aqui organizada. Os dois próximos excertos representam esta reflexão que reforça o colonialismo das práticas pedagógicas na educação infantil.

[...] a professora passou a trabalhar com a identificação das vogais no cartaz que estava colocado na frente da sala, mas ela focou mais nas vogais "a" e "e", para firmar na cabeça das crianças ainda mais. Ela nos explicou que deve trabalhar devagar com as crianças para elas possam captar e compreender as letras (RO 3).

Uma criança me perguntou se eu era boazinha. Achei interessante e fiquei pensando o que era ser boazinha na concepção daquela criança. Eu não podia interromper a aula para indagá-la sobre isso, mas disse: "sim, eu sou boazinha". A professora precisou sair para pegar uma caixa de material na secretaria e disse para todas as crianças abaixarem as cabeças e ficarem quietas até que ela chegasse. E assim as crianças ficaram. A professora entregou para as crianças atividades relacionadas ao alfabeto, em que elas tinham que identificar a primeira letra do nome e pintarem. Outra atividade era de cobrir o tracejado, além das atividades envolvendo música e conversas direcionadas. Neste dia pensei muito na palavra "sensibilidade". Não tem como desenvolver um trabalho com crianças na educação infantil, sem ter sensibilidade. É preciso escutá-las, ser sensível à suas falas e choros, que representam uma tentativa de comunicar aos outros os seus sentimentos (RO 4).

[71] Relato de Observação.

Violência é uma herança do colonialismo (SANTOS, 2004, RODRIGUES; MARTÍN, 2004).

O uso das filas na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil revela relações de imposição, controle e, até mesmo, de violência do adulto para com a criança. É uma forma de controlar o comportamento das crianças, conforme observado no estágio:

> *Foi observado durante o estágio que na condução das crianças de forma coletiva quase sempre era realizada a fila: para tomar banho, para escovar os dentes, para ir ao refeitório, para tomar água, para entrar na sala de aula, para ir à brinquedoteca, para ir ao laboratório de informática. O que a princípio parece uma atitude inocente e prática para se deslocar com as crianças de forma organizada e disciplinada, pode simbolicamente mostra uma relação de poder nas quais as crianças encontram-se subjugadas. (RO 5)*

Os seis espaços-tempo elencados por Santos (2004)[72] – 1) patriarcado – espaços de poder na família, espaços domésticos e também muito próxima à realidade escolar, mas na escola, quem manda é a mulher professora; 2) exploração; 3) diferenciação desigual; 4) feiticismo das mercadorias; 5) dominação e 6) troca global desigual – parecem subsidiar as discussões acima abertas sobre o "controle" da sala e dos corpos infantil, por exemplo, exigindo o silencio na sala de aula, abaixando as cabeças na mesa.

Outros elementos de análise destacados de alguns relatórios de regência (RR): a tarefa de casa; a reafirmação do heterossexismo e o da "família ideal" também são reproduzidos nas práticas docentes efetivadas na escola de educação infantil; as relações de gênero também estão presentes nos relatos; as relações étnico-raciais também aparecem nos relatórios de estágio, tanto na regência (RR) quanto na observação (RO).

A categoria "a colonização da sala de aula" emerge na pesquisa, pois é recorrente nos relatos de observação dos estagiários(as) e em alguns relatos de regência, dos estudantes de pedagogia que os professores(as) "determinam" ou "conduzem" a prática pedagógica sob um viés do controle, que remete ao colonialismo ou ao conceito de "conhecimento-regulação" de Boaventura Santos.

Esta proposição conceitual conduz a uma problemática aos formadores de professores(as) em cursos de pedagogia, pois qual seria então o papel do professor(a)

[72]Os espaços-tempo são detalhados em "Pela mão de Alice" (SANTOS, 1999).

orientador(a) de estágio na relação universidade-escola campo de estágio? Se for para se reproduzir a prática do professor(a) regente qual a importância da formação teórica-prática no estágio? Como construir com os(as) estudantes-estagiários(as) práticas emancipatórias?

Segundo Santos (2011) entendemos que o silenciamento e amortização dos corpos infantis, sobretudo pela "colonização" permanente é a explícita regulação que neutraliza qualquer identidade local e qualquer proposta de transformação social. Mina-se quaisquer possibilidades de emancipação; segundo Santos (2011) "[...] enquanto a regulação se torna impossível, a emancipação torna-se impensável (p.57). Disto, concluímos que é válida a máxima: "descoloniza-se as práticas quando se descoloniza o pensamento".

Considerações Finais

A problemática da pesquisa é respondida, na medida em que consegue organizar um referencial pós-colonialista, que tem origens na teoria pós-colonial, iniciada pela literatura (Aschcroft; Griffths; Tiffin, 1989) mas que avança no interior de uma proposta pautada, primeiramente, no cultural – tradição pós-colonial (Lander, 2005)- e, em segundo lugar, lança algumas pontuações numa "teoria pós-colonial de oposição" (SANTOS, 2004; 2011) de onde se retiram reflexões à práticas pedagógicas na educação infantil e, a partir de Relatórios de Estágio.

A máxima que persiste em nossa análise é a proposta de Santos (2004; 2011) no sentido de uma prática educacional pautada na emancipação contra toda e qualquer racionalidade cognitiva e instrumentalizadora que ainda permanecem, como que inatas, inflexíveis, nas práticas da educação infantil e nas práticas formativas dos estagiários(as).

Finalmente, compreendemos com Santos (1999, p. 38) que uma prática pós-colonialista tem a ver com "A promoção da criatividade da ação". Mais do que isso: "[...] é uma tarefa crucial do tempo presente".

Esperamos, com o presente artigo, contribuir com reflexões às práticas pedagógicas pós-colonialistas para a educação infantil, tanto no contexto do estado do Tocantins, como também do Brasil. Nossas pesquisas, nesta perspectiva, continuarão visando práticas descolonizadoras que destaquem o protagonismo das crianças e as culturas infantis.

REFERÊNCIAS

ASCHCROFT, B.; GRIFFTHS, G.; TIFFIN, H. **The empire writes back:** Theory and practice in post-colonial literatures. London: New Fetter Lane, 1989.

INFANTINO, A. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. **Olhares**, Guarulhos, SP. v. 1, n. 1, p. 7-39, maio 2013.

LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In: CLACSO. **Ciências sociais**: saberes coloniais e eurocêntricos. Buenos Aires, Clacso, 2005, p. 7-24.

MATA, I. Estudos pós-colonias: desconstruindo genealogias eurocêntricas, **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan./abr., 2014.

RODRIGUES, S. T.; MARTÍN, N. B. Do pós-moderno ao pós-colonial: o constitucionalismo latino americano e novas intersubjetividades coletivas. Uma desconstrução do paradigma hegemônico da fundamentalidade dos direitos a partir da ética do outro. **Revista Jurídica da UNIGRAN**, Dourados, MS, v. 16, n.º 32, p.39-68, jul./dez., 2014.

SAMPIERI; R. H.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C. ; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 3.ª ed. São Paulo: MacGraw-Hill, 2006.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf> Acesso em: 12 ago. 2016.

SANTOS. B. S. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. 7.ª ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS. B. S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. (Volume 1). 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS. B. S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. In: **VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, 16 a 18 de setembro, Coimbra, Portugal, 2004.

SÍVERES, L.; SANTOS, J. R. S. O conhecimento como princípio da colonialidade e da solidariedade. **Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul**, v. 18, n. º 3, p. 124-137, set./dez., 2013.

EM NOSSOS CORPOS CABEM TODOS OS UNIVERSOS[73]: OS BEBÊS E SEU POTENCIAL SOCIOCOMUNICATIVO

Viviane dos Reis Silva; Tacyana Karla Gomes Ramos
UFS
viviannereys@hotmail.com; tacyanaramos@yahoo.com

EIXO 1. FORMAÇÃO DOCENTE E PEDAGOGIAS EMANCIPATÓRIAS PARA AS INFÂNCIAS

Introdução

A temática central desta pesquisa refere-se à análise de estratégias de comunicação de dois bebês: Bárbara e Evelyn, com idades entre nove a onze meses, os quais eram os mais novos da sala no período da coleta de dados do presente estudo. Nesse sentido, objetiva-se, especificamente analisar os modos como os bebês iniciam e partilham situações sociocomunicativas com pares de idade e suas educadoras durante práticas cotidianas na Educação Infantil.

Este trabalho resulta do projeto de pesquisa intitulado "Recursos de comunicação dos e entre bebês de 4 a 8 meses nas práticas cotidianas da educação infantil", inserido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), sendo financiado pelo Conselho CNPq e realizado entre os anos 2013/2014.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo configurada num estudo de caso. O campo de pesquisa escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi o agrupamento etário denominado de Berçário I de uma escola municipal de educação infantil localizada em Aracaju/SE.

Amparando-se nos construtos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância e da Psicologia da Criança, a investigação debruça o olhar sobre as estratégias comunicativas dos bebês, reconhecendo a criança como ator social competente e parceiro ativo em interações desde o nascimento (WALLON, 1986; GUIMARÃES, 2009; RAMOS, 2012).

Diversos estudos a respeito do desenvolvimento humano, tendo como destaque as linguagens, apontam que os bebês são potencialmente sociocomunicativos.

[73] Referência a Rubem Alves: "O corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Quanto mais ricos forem estes universos, maiores serão os voos da borboleta, maior será o fascínio, maior será o número de melodias que saberá tocar, maior será a possibilidade de amar, maior será a felicidade."

Evidenciamos a importância do adulto frente ao desenvolvimento e ampliação destes recursos, pois a criança irá se desenvolver face às relações estabelecidas cotidianamente na instituição educativa que está matriculada.

Eu me comunico muito: o bebê e seu potencial sociocomunicativo

No final do século XX, a Sociologia da Infância passa a divulgar o conceito de criança como ator social competente. Nesta perspectiva, a criança começa a fazer parte das pesquisas não como objeto de investigação, mas sim como participante ativo neste processo. Tal posicionamento é reforçado por Soares; Sarmento e Tomàs (2004): "Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das crianças nas investigações [...]" (p. 06).

Dialogando com a defesa de enxergar as crianças por meio de suas "vozes", amparados nos construtos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância, diversos autores brasileiros discutem a qualidade da educação destinada às crianças. Estes estudiosos defendem que o trabalho pedagógico deve dar início tomando como base o reconhecimento da criança como ator social competente desde a mais tenra idade.

Desde o nascimento, os bebês demonstram seu potencial interacional. Eles se comunicam principalmente por meio da linguagem corporal, responsável por expressar vontades, sentimentos, inquietações, entre outras coisas. Segundo Vygotsky (2008), a linguagem não acontece somente em razão de sons. Ela pode ser expressa por meio da movimentação corporal. O respectivo autor reconhecia que o balbucio, o choro e as primeiras palavras das crianças são etapas do desenvolvimento da fala. Portanto, mesmo não possuindo uma fala articulada em palavras, os bebês conseguem revelar interesses, pois seus movimentos representam suas falas.

Em meio aos recursos comunicativos não verbais utilizados pelo bebê, ganha destaque o direcionamento do olhar. Acredita-se que o olhar é um relevante aparato da comunicação não-verbal desde os primeiros dias de vida. Além de possibilitar a leitura visual do mundo, os olhos agem comunicativamente. Nesse sentido, os olhos são responsáveis pela transmissão de informações importantes. O olhar vai além da visão: ele inicia interações, sustenta-as, transmite segurança, medo, entre outras expressões que dispensam o uso da fala para interpretá-las (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; ELMÔR, 2009).

Diante da gama de recursos comunicativos não verbais utilizados pelos bebês em suas interações, cabe ao adulto portar-se de maneira sensível para que ele possa reconhecer, valorizar e impulsionar os apontamentos sociocomunicativos evidenciados pelas crianças tendo como mecanismo de expressão os seus movimentos, predominantemente. Nesse sentido, Ramos (2012) fortalece o nosso argumento quando explica que: "O movimento é um recurso que a criança utiliza para expressar suas necessidades, interesses, motivações, emoções e intenções." (p. 102).

Acredita-se que a creche é um espaço socialmente relevante para a ampliação das capacidades comunicativas das crianças. Ter acesso à educação infantil desde muito cedo amplia o leque de relações sociais. Nas interações sociais proporcionadas nos espaços da creche, os bebês protagonizam ações capazes de mobilizar os outros – coetâneos, educadores, demais funcionários da creche - por meio da sua maneira peculiar de comunicar-se: gestos, sorrisos, olhares, movimentos, balbucios. Estes recursos comunicativos são um convite à interação. No delineamento do processo interativo ao qual deu início, o bebê provoca ações e reações no outro e também se reconstrói (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Coadunando com a compreensão de que a linguagem é desenvolvida em meio às trocas sociais, Tomasello (2003) alerta para a organização de atividades voltadas para criança que favoreçam este desenvolvimento. O autor reforça o potencial de aprendizagem dos símbolos linguísticos devido às repetições rotineiras de determinadas situações sociais. A creche, por exemplo, é estruturada levando em consideração esta compreensão, pois possui uma rotina de atividades que favorecem o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Tomasello acrescenta que dado o início da conquista linguística, as crianças desenvolvem o aprendizado de novas palavras graças às experiências sociais diárias com os outros em situações tais como: banho, alimentação, troca de roupas, leituras.

Ao educador e demais funcionários da instituição de educação infantil faz-se necessário a sensibilidade aguçada para acolher e interpretar os recursos comunicativos presentes no primeiro ano de vida (GALVÃO, 2012). A creche como espaço social relevante para o desenvolvimento da criança pode e deve atuar na estimulação dos recursos comunicativos utilizados pelos bebês. Conforme Coutinho (2013), "O desafio de estar com os bebês passa principalmente pela comunicação, pois interpretá-los exige disponibilidade, conhecimento e interesse por parte dos adultos." (p. 9).

Em busca de episódios interativos: analisando vídeos e construindo dados

Escolhemos a filmagem como aparato metodológico, pois necessitávamos nos debruçar sobre os mínimos detalhes das interações entre bebês, já que a maioria delas durava apenas segundos. O vídeo nos permitiria rever as cenas e captar as nuances que poderiam ser perdidas tendo como base somente as observações (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FRERREIRA, 2012).

A análise microgenética das viodeogravações possibilitou o recorte temporal de algumas ações interativas orquestradas pelos bebês integrantes das cenas videogravadas (PEDROSA, CARVALHO, 2005; RAMOS, 2010). Os fluxos interacionais nos deram suporte para elaborarmos *episódios.* De acordo com as referidas autoras, o episódio corresponde "a uma sequência interativa" de atividade compartilhada por um grupo.

A percepção do início de um episódio dava-se ao notar a proximidade social de um dos bebês focais do estudo com outros bebês ou com os adultos do berçário. O término de cada episódio acontecia quando os sujeitos focais do estudo distraiam-se e engajavam-se em outras situações. Neste recorte apresentamos de maneira detalhada dois episódios interativos, referente à categoria: Negociando objetos com o corpo.

Negociando objetos com o corpo

Nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos focais do nosso estudo destacaram-se as negociações de objetos. Para apresentar os dados produzidos selecionamos os episódios *O chocalho e Explorando as bolsas.*

Tabela 02. Episódio: O chocalho

Episódio	Integrantes	Duração
O chocalho	Evelyn (11 meses); Antônia (23 meses); Educadora 02; Clara (22 meses).	01 min 52 seg

Fonte: Elaboração própria

DESCRIÇÃO: Evelyn e Antônia estão no chão. Evelyn escuta um som que vem do chacoalho que é balançado pela Educadora 02. A menina dirige-se engatinhando e sorrindo até onde a educadora está. No percurso, acompanha com o olhar a trajetória de uma bola que passa em sua frente. A bola é seguida por Clara. A educadora 02 joga o chocalho e diz: "Evelyn, vai lá pegar". Ela olha para o lado direito e para baixo em direção

ao chocalho. Ela vira seu corpo em direção ao chocalho (engatinhando); Antônia também dirige-se ao chocalho. Evelyn toca o chocalho com a mão direita e com a esquerda apoia o corpo. Solta o chocalho e olha para o rosto de Antônia. Antônia dirige a mão esquerda até o chocalho e olha para Evelyn que está olhando para a mão de Antônia. Nesse momento a Educadora 02 intervém e diz: "Dê a ela, Antônia. Dê a ela." Evelyn olha para a educadora. Antônia fica de pé e estende o chocalho para Evelyn. Antônia entra na área de visão de Evelyn, a menina, então, olha para o chocalho, sorrindo. Evelyn olha para o lado esquerdo. Antônia tenta entregar o brinquedo a Evelyn, mas a garota não se dispõe a pegá-lo. A educadora diz para Antônia deixar o chocalho no colo de Evelyn. Seguindo a recomendação, Antônia deixa o chocalho e sai. Evelyn estica seu braço esquerdo para o lado em direção à educadora e começa a se remexer como se estivesse dançando. Logo em seguida pega o chocalho com a mão esquerda, abre a boca, sacode o objeto, põe o chocalho na boca.

Discussão do episódio: O chocalho

Os bebês estão a todo o momento prestando atenção ao espaço físico da creche e as ações dos indivíduos que o compõem. Os objetos disponibilizados para exploração são motivo de interesse quando outrem o manipula. Os bebês compartilham, assim, situações de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003), onde a interação é conduzida pelo tripé bebê-pessoa-objeto. Neste episódio, o foco de interesse maior é um chocalho, cuja posse pertence à Educadora 02. O interesse pelo objeto inicia quando a menina escuta o som produzido por ele ao ser balançado pela respectiva educadora. Os recursos sociocomunicativos corporais que denotam interesse em negociar o brinquedo referem-se às ações de engatinhar em direção a educadora e sorrir. Durante o percurso, uma bola manejada por Clara atrai seus olhares. É importante ressaltar que grande parte dos interesses por determinados objetos acontecem quando estes estão sendo manipulados por outrem (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Respondendo aos recursos sociocomunicativos corporais empregados por Evelyn para imprimir o desejo em explorar o chocalho, a Educadora 02 lança o objeto e diz: "Evelyn, vai lá pegar". A possível negociação de objetos com o corpo foi acolhida e interpretada pela educadora: ela mostrou-se afetuosa as motivações da menina, expostas e interpretadas por meio da linguagem própria de quem ainda não possui uma fala articulada em palavras, mas expressa muito bem seus desejos por meio dos seus movimentos (GALVÃO, 2012).

As ações da menina e da educadora se correlacionam. Evelyn engatinha porque tem interesse no objeto balançado pela educadora. A educadora, por sua vez, arremessa o chocalho ao perceber que a garota transpõe o olhar para a bola. Ao perceber o arremesso, Evelyn dispõe do olhar e do engatinhar para comunicar o interesse em buscá-lo. Portanto, os movimentos da educadora provocam ações e reações em Evelyn e vice-versa (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Outra participante do episódio interativo que demonstra interesse pelo chocalho é Antônia. Ambas se encontram e tecem relações sociais por causa do interesse mútuo no brinquedo. Desta vez, são as ações de Antônia e as reações de Evelyn que provocam o agir da educadora. Sendo assim, ela intervém imperativamente: "Dê a ela, Antônia. Dê a ela.". A educadora interrompe de forma brusca o enredo interativo e o aparecimento de demais recursos sociocomunicativos, pois ao exigir que Antônia entregue o brinquedo a Evelyn, ela não dar chances para a menina utilizar as estratégias sociocomunicativas que dispõe na negociação de objetos. Agindo fielmente aos comandos, Antônia estende o chocalho para garota, mas Evelyn vira o rosto, parecendo não mais demonstrar interesse pelo objeto, visto que, ele está dado, não pertence mais a uma negociação. Nas tentativas de obter a atenção da menina, Antônia entra na área de visão da garota; Evelyn, então, sorri e olha para o brinquedo, parecendo recuperar o interesse. Antônia tenta entregar o brinquedo a Evelyn, mas a garota não o pega.

Consentindo ao pedido de deixar o brinquedo no colo de Evelyn, Antônia coloca o chocalho próximo à menina e sai, interrompendo, assim, a interação. Evelyn, também já expõe que o processo interativo entre ela e Antônia chegou ao fim porque não responde mais às investidas sociais de Antônia.

A seguir, vamos analisar o episódio "Explorando as bolsas".

Tabela 01: Episódio: Explorando as bolsas

Episódio	**Integrantes**	**Duração**
Explorando as bolsas	Evelyn (11 meses); Bárbara (11 meses).	01 min 47 seg

Fonte: Elaboração própria.

DESCRIÇÃO: Bárbara e Evelyn estão dento do berço, encostado na parede da sala do berçário. Esta parede contêm algumas bolsas penduradas que, por conta da posição do berço, elas ficam dentro dele. Bárbara está encostada nas grades do berço, fixando seu

olhar para frente e esticando seus braços para fora. De repente, ela vira o rosto para trás, onde Evelyn se encontra e acocora-se, toca um lençol que está ao seu lado, direciona o olhar para a Evelyn. Ao perceber a investida de olhar de Bárbara, Evelyn, balança o braço e direciona o olhar para ela; logo após olha para o lado, onde está uma bolsa branca. Ela começa a balançar a alça da bolsa e dar um pequeno grito. Esse movimento seguido da vocalização de Evelyn chama a atenção de Bárbara que engatinha até a bolsa e começa a tocá-la também. Logo depois, Bárbara se apoia na bolsa e fica de pé. Evelyn acompanha com o olhar os seus movimentos. Evelyn continua a tocar na alça da bolsa. Bárbara, por sua vez, apoia-se na bolsa e olha para cima, parecendo analisar as demais bolsas que estavam sob a parede. Logo em seguida, Bárbara começa a tocar a bolsa ao lado, batendo-a deslocando-se de uma bolsa a outra. Ao chegar à terceira bolsa, Bárbara tentou seguir adiante, mas Evelyn estava no meio do caminho. Bárbara se abaixou e puxou os cabelos de Evelyn. Evelyn se afastou, engatinhando. Bárbara continuou a tocar nas demais bolsas que estavam dentro do berço.

Discussão do episódio: Explorando as bolsas

A situação interativa descrita possui outra especificidade: ela acontece no berço, local que muitas vezes priva os bebês de iniciar interações com seus coetâneos. Entretanto, nesta situação específica, os bebês não vivem a exclusão total de oportunidades interativas porque não estão confinados sozinhos, dividem o espaço com o coetâneo. O processo interativo em destaque ocorre porque há uma atratividade em compartilhar a experiência de explorar o objeto que outrem manipula (AMORIM; ANJOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

No inicio do episódio, o posicionamento do olhar e do corpo de Bárbara remetem a uma insatisfação de quem está no berço. Ao olhar fixo para fora, a garota denota está interessada no ambiente externo, seus braços para fora deixam claro tal desejo. Por não ter seu interesse acolhido pelas educadoras, a garota contrasta a concepção inativa associada à ideia de estar no berço. A “transgressão” dá início quando a menina vira o rosto para trás, acocora-se, toca o lençol e olha para Evelyn. Esses movimentos expressam que Bárbara encontrou um sentido para estar no berço; a partir de então, ela apresenta-se disposta a iniciar uma interação.

Ao perceber a investida social do olhar de Bárbara, Evelyn, balança o braço e direciona seu olhar para a garota. Ela demonstra, assim, entusiasmo ao interagir com Bárbara; a excitação transparece por meio dos recursos comunicativos corporais

selecionados para manter o foco de Bárbara. As tentativas de sustentar a interação continuam firmes, desta vez, Evelyn começa a movimentar a alça de uma das bolsas penduradas na parede. O entusiasmo é tanto que a menina dá um grito. A manipulação da bolsa, seguida do grito, representam recursos comunicativos relevantes. Os gestos e vocalizações de Evelyn permitiram a aproximação de Bárbara e simultaneamente o desejo de explorar o objeto manipulado pela garota.

Quando chega próximo à bolsa, Bárbara se apoia e fica de pé. Assim como Evelyn, a garota poderia explorar a bolsa sentada, mas o que Bárbara expressa ao levantar-se é o desejo de ir além do objeto manipulado por Evelyn; a menina demonstra que pretende explorar o máximo de bolsas possível. A respectiva vontade evidencia-se com o direcionamento do olhar para as outras bolsas, o jeito de olhar representa uma postura investigativa: a garota age como se estivesse analisando as demais bolsas que estavam sob a parede. A postura corporal de Bárbara não interrompe a manipulação de Evelyn, a menina continua a tocar na bolsa. No entanto, ao colocar seu objetivo de explorar as demais bolsas em ação, deslocando de uma bolsa a outra, Bárbara encontra uma situação problema: Evelyn está na passagem do caminho. O que fazer? Diante da barreira e da insatisfação por causa dela, Bárbara dispõe do seguinte recurso comunicativo: puxar o cabelo de Evelyn. O movimento protagonizado por Bárbara sofreu a influência esperada em Evelyn, visto que a menina se afastou, engatinhando e Bárbara pôde continuar a explorar as bolsas sem a presença de Evelyn.

A situação descrita baseia-se nos construtos teóricos estudados, os bebês expressam permanecerem atentos às possibilidades de compartilhar ações. As trocas sociais são iniciadas e sustentadas a partir das suas ricas estratégias sociocomunicativas. Nessas interações, o bebê mobiliza a ação do outro e é mobilizado constantemente (TOMASELLO, 2003).

Considerações finais

Para trilhar o caminho da interpretação daquilo que os bebês comunicam é preciso saber ouvi-los. Como nos alerta Cruz (2008, p. 13) é preciso “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressupostos a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas.”. Nessa trilha de proposições, estar atento ao que o bebê comunica é promover uma educação que valoriza a criança, pois mostra respeito à sua “fala”, dar visibilidade aos seus interesses e suas motivações.

Sendo a criança reconhecida como tal, é preciso pensar na organização de um ambiente na creche que amplie seu potencial de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário reconhecê-la como elemento central no planejamento curricular. Nesse sentido, planejar demanda uma escuta atenta aos interesses e motivações do outro, organizar e reorganizar a prática pedagógica reconhecendo a criança como centro do planejamento curricular requer do adulto uma escuta sensível, referenciada nos recursos comunicativos que as crianças possuem. Sendo assim, é preciso que o adulto interprete as competências sociocomunicativas das crianças, mesmo quando a linguagem verbal não se apresenta. Portanto, fazer educação infantil é captar as reais intenções sociocomunicativas explicitadas por gestos, sorrisos, movimentos, balbucios, ou seja, é traçar um caminho de aprendizagens levando em consideração as falas das crianças, respeitando-as, interpretando-as, agindo de forma interlocutora e atenta.

Referências

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos Interativos de Bebês em Creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** 25 (2), 2012, 378-389.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A prática docente com bebês. **Pátio** – Educação Infantil. Porto Alegre. Ano XI, n. 35. p. 8-11, abr/jun 2013.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ELMÔR, Larissa de Negreiros Ribeiro. **Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche**: um estudo de caso. Universidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Ribeirão Preto-SP, 2009.

GALVÃO. Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, Sônia. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009b.

Nadel-Brulfert, Jaqueline. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original? In: Werebe, M. J. G. e Nadel-Brulfert, Jaqueline. (Org.). **Henri Wallon**. São Paulo, Ática, 1986.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia**: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v.18, n.3, p. 431-442, 2005.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÀS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. p. 16-20, agosto, 2004.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: **Pensamento e linguagem.** 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. A infância e seu estudo. In: **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS EM PEQUENOS GRUPOS: EXPRESSANDO A CULTURA INFANTIL

Viviane Caline de Souza Pinheiro
UFAL
vilibroy@gmail.com

Ana Paula Santos da Silva
UFAL
paulinha.2pink@gmail.com

Resumo
Este relato de experiência está baseado no projeto de intervenção realizado durante o Estágio Supervisionado de Educação Infantil. Tendo como suporte para fundamentação, autores como: Corsaro (2005); Moss (2008); Morais (2014); e ainda documentos oficiais: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (2015). Com isso, nosso objetivo diante desta temática é de expressar a autonomia infantil, de modo que seja percebido que a criança produz cultura, reafirmando tal conceito através da criação das histórias. Portanto, metodologicamente o projeto de intervenção foi construído através de sessões, sendo cada uma trabalhada para que as crianças tivessem acesso à estrutura e elaboração de um livro para posteriormente construírem o delas, através de seus desenhos e de sua oralidade. Como principal resultado, foi possível destacar que a construção das histórias pelas crianças foi capaz de desenvolver nelas a coletividade já que estavam trabalhando em pequenos grupos (duplas e trios). Além disso, as crianças se tornaram autônomas do seu próprio conhecimento, ao produzir seus próprios textos. E ainda foi possível de modo mais específico a obtenção de um novo conhecimento caracterizado pela construção do livro.

Palavras-chave: Educação Infantil. Construção de Histórias. Cultura Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A construção deste trabalho se baseia no projeto de intervenção realizado durante o Estágio Supervisionado de Educação Infantil, onde tem como principal objetivo a expressão da autonomia e da identidade da criança, de modo que seja percebido que a criança produz cultura, reafirmando tal conceito através da criação de histórias em pequenos grupos, fazendo parte destes as próprias crianças.

Portanto, metodologicamente, o projeto de intervenção foi construído através de sessões, sendo cada uma trabalhada para que as crianças tivessem acesso à estrutura e elaboração de um livro para posteriormente construírem o delas, através de seus desenhos e de sua oralidade.

Tendo como suporte para fundamentação teórica, os autores: Corsaro (2005) para contribuir com a afirmação de que a criança produz cultura; Moss (2008) com a contextualização acerca do construcionismo social; Morais (2014) a fim de ampliar o conceito de letramento; Haddad (2015) refletindo sobre os desafios para reconquistar a autonomia infantil; e ainda o documento legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Através disso, este trabalho está organizado em duas partes, sendo a primeira responsável por afirmar e ao mesmo tempo reafirmar que a criança possui e construtora de cultura, dando suporte para a segunda parte em que iremos descrever como ocorreu o projeto de intervenção.

2 CRIANÇA: CONSTRUTORA DE CULTURA

Um dos fatores determinantes para o desenvolvimento da espécie humana se deu através da comunicação verbal e não verbal; a fala tinha como característica a organização da sociedade, tendo em vista, as relações sociais e as interações entre os indivíduos. Desde que a humanidade existiu se contavam histórias, mesmo antes da escrita, constituindo-se assim o conhecimento de um povo, a afirmação e preservação de sua cultura e com o surgimento da escrita foi possível levar o conhecimento adquirido na sociedade para outros territórios. Através da fala e dos registros por meio da escrita, inicia-se o processo de construção da cultura de um determinado povo.

Entende-se através de Corsaro (2005) que a criança produz cultura, entretanto são poucos os registros que afirmam essa característica, resultando em uma concepção de criança contrária ao que tanto se lutou para alcançar. A cultura infantil permite que o adulto passe a enxergar a criança através do construcionismo social, como afirma Moss (2008, p. 237):

> A teoria do construcionismo social parte da premissa de que o mundo e nosso conhecimento são construídos socialmente e que todos nós, como seres humanos, somos participantes ativos desse processo, engajados no relacionamento com o outro em uma realização significativa. O mundo é sempre o *nosso* mundo, entendido e construído por nós mesmos, não isoladamente, mas como parte de uma comunidade de seres humanos.

A criança é um ser ativo, participante da sua sociedade, indivíduo de direitos, que tem voz e vez, através dessas características ele deve ser um sujeito atuante em sua sociedade, possuidor de autonomia, autonomia esta que é verificada através das decisões

e posicionamentos que a criança assume. O papel do educador da Educação Infantil se pauta especificamente nesta questão, desenvolver a autonomia da criança, tendo em vista que esta etapa da Educação Básica vem reconquistando sua identidade própria, uma vez que como reflete Haddad (2015) com o ideal de educação compensatória, o resultado acabou causando um "massacre" na concepção de criança como indivíduo de identidade e especificidade.

Em busca desta autonomia da criança, assumimos a proposta de letramento, que como Morais (2014, p.13) define:

> Letramento, em seu sentido mais geral, pode ser entendido como a influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio da sua exposição frequente a letras e a textos, (...) e por meio das ações intencionais dos pais e professores (...) (p.13).

Através da construção de histórias, inserimos a criança dentro do contexto de letramento e ainda nos tornamos escribas das crianças, fazendo com que elas sejam inseridas em um universo de leitura e produção textual, entretanto, deve se deixar claro que não queremos alfabetizar as crianças, mas que elas façam parte de uma construção cultural das suas próprias vivências, da sua própria cultura, para que através do letramento, sejamos capazes de resgatar a identidade e autonomia das crianças, com o intuito de torná-la protagonista da sua própria aprendizagem, pois, como é observado no Estatuto da Criança e do adolescente (1990), art. 3º:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Construir histórias, portanto, permite que a criança desenvolva sua criatividade e espontaneidade, de maneira que permita o reconhecimento do seu próprio eu, construtor de uma cultura proveniente de suas experiências e vivências diante do mundo que a cerca.

3 CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS

O projeto de intervenção baseado na construção de histórias criadas pelas crianças ocorreu durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Esta temática surge diante da premissa de que todos os indivíduos são construtores de uma cultura e durante o Estágio sentíamos curiosidade sobre o que as crianças pensavam e como elas entendiam o mundo. A partir disso, iremos expor neste tópico como se desenvolveu o trabalho com

as crianças para a criação de suas próprias histórias. Foram ao todo onze sessões, indo para a instituição duas vezes por semana.

Tivemos uma preocupação inicial para apresentar o projeto para as crianças e saber sua opinião diante do que estávamos abordando, através desta iniciativa já era possível perceber as primeiras impressões que elas teriam e ir reformulando o projeto de acordo com o que as crianças transmitiam através de gestos e atitudes.

Para introduzir as crianças neste universo de letramento, propomos a leitura do livro "Mateu Errante, Mateu Brincante", de Guilherme de Miranda Ramos (2015), demos preferência para um autor de Maceió para promover essa aproximação de que assim como o autor as crianças moradoras também de Maceió iriam escrever suas próprias histórias.

Contando a história supracitada quisemos dar ênfase sobre a estrutura do livro, pois, como elas seriam as autoras tinham que conhecer sobre a ficha catalográfica, folha de rosto, apresentação do autor, ou seja, os itens que compõem um livro. E ainda apresentamos a gráfica no qual o livro foi impresso, como eram as máquinas dentro da gráfica, para que dessa forma elas percebessem toda a totalidade da construção do livro.

Para a construção das histórias dividimos as crianças em duplas e trios para que aprendessem a compartilhar o espaço e as ideias, tendo em vista que seria a história da dupla ou do trio. Utilizamos folhas A4, lápis de cor e hidrocor para que as crianças desenhassem e elaborassem as suas próprias histórias.

Conforme elas iam desenhando íamos perguntando sobre a história que iam contando e em seguida íamos escrevendo o que elas nos contavam até que as crianças finalizassem. Durante a construção muitos atritos foram percebidos, pois, muitas crianças não conseguiam desenhar na mesma folha. Sempre ficávamos observando para ver se as crianças iam conseguir resolver as discussões, quando não conseguiam, só nesse momento intervíamos para evitar que se machucassem.

Com as histórias prontas, fizemos a encenação de cada uma delas, para que todas as crianças fizessem parte de cada história criada. Nas semanas que fizemos a encenação, estávamos também criando o material final, onde todas as histórias estariam inseridas no livro da turma. Tiramos fotos individuais e perguntamos o que mais gostavam de fazer para colocar na parte que descreve os autores e ainda fotos em grupos para confeccionar a capa.

Com o livro pronto levamos pra a gráfica imprimir e filmamos todo o processo para que na finalização do projeto as crianças pudessem fazer parte também da impressão

do seu material. Ao final do vídeo o livro foi lido e entregue para as crianças, fazendo parte do acervo de leitura já presente na sala de referências.

Observamos ao final do projeto o quanto aquele livro era importante para as crianças, pois, todas queriam tocar, folhear, se encontrar nas páginas dos autores, observar cada pedaço dele, lembrando de todo o percurso que tivemos durante a construção. Perceber o quanto foi significativo para as crianças faz com que notemos a função do letramento na Educação Infantil, promovendo assim interações reais com o mundo que as cerca, de modo que ampliem o que sabem e construam um conhecimento próprio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante do que foi apresentado, nosso projeto estava voltado para a reconstrução da identidade das crianças, pois, entendemos que produzem cultura, contudo, como elas não escrevem e sabemos que a cultura de um modo geral pode ser repassada através da escrita, trouxemos como proposta a construção de histórias feitas por elas, sendo nós, as escribas dessas crianças de modo que elas nos usassem para ampliar e repassar a forma como entendem o mundo em que vivem.

Diante das sessões realizadas, pudemos fazer uma análise geral que reforça o conceito de criança rica que Haddad (2015), pois, a riqueza se revela no momento em que a criança assume sua responsabilidade como sujeito de direitos e deveres.

A construção de histórias foi capaz, sobretudo, de desenvolver nelas a coletividade já que estavam trabalhando em pequenos grupos (duplas e trios) e muitas vezes precisavam ouvir a outra para poder dar continuidade. Além da coletividade, as crianças se tornaram autônomas do seu próprio conhecimento, pois, não estavam reproduzindo o que alguém falava e sim produzindo seus próprios textos. E ainda foi possível de modo mais específico a obtenção de um novo conhecimento caracterizado pela construção do livro.

Por isso, a importância deste trabalho. Ao evidenciar a identidade e a cultura infantil a criança passa a assumir um papel de centralidade em sua própria aprendizagem, fazendo com que seu processo de desenvolvimento diante da sociedade seja reflexo de sua própria construção social e não uma imposição do adulto.

5 REFERÊNCIAS

CORSARO, William A.. **Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas**. V. 26. Campinas: Educ. Soc.. 2005, p. 443-464.

Lei de nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm> Acesso em: 09 de ago. 2016.

MORAIS, José. **Alfabetizar na Democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

Secretaria Municipal de Educação. HADDAD, Lenira. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió. Maceió**: EDUFAL, 2015, p. 30-77.

OBSERVAÇÃO DE UMA SALA DE REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR VOLTADO PARA A AUTONOMIA DA CRIANÇA

Viviane Caline de Souza Pinheiro
UFAL
vilibroy@gmail.com

Ana Paula Santos da Silva
UFAL
paulinha.2pink@gmail.com

Resumo
A temática deste relato de experiência tem como objetivo perceber como a estrutura, o planejamento e a rotina influenciam na formação da criança como sujeito autônomo e ativo em sua própria aprendizagem. De modo que a metodologia para este relato se paute na observação durante três dias na sala de referências do primeiro período "B" em uma Instituição de Educação Infantil do município de Maceió. Como referencial teórico temos os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), assim como: Craidy e Kaercher (2001); Haddad (2015); Barbosa (2009) e Ostetto (2008). Portanto, a partir do que foi elencado é possível traçar como principais resultados, a importância de uma estrutura preparada para atender as crianças, desse modo elas se tornam independentes e conseguem se desenvolver de forma significativa, e parte disso se deve a observação, pois, através dela conseguimos perceber as potencialidades e fragilidades que o ambiente de convivência traz para as crianças, sendo capaz de modificá-lo. Trazer a criança para uma perspectiva de emancipação, de autonomia, a faz estar presente no mundo, na sociedade, de maneira que ela possa ser ouvida, fazendo com que assuma o seu local de pertença.

Palavras-chave: Observação. Sala de Referências. Autonomia Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A observação na Educação Infantil requer certo cuidado, pois, aquele que observa deve ter como princípio enaltecer a autonomia infantil, tendo em vista que através desta observação é possível elaborar e desenvolver um planejamento e uma rotina que dialoguem com este princípio.

Observar o ambiente de convivência das crianças e, portanto, das múltiplas experiências, faz com que seja possível potencializar ainda mais o desenvolvimento infantil, pois, através da adequação do ambiente de modo que tudo seja do tamanho das crianças, novas interações podem surgir.

Portanto, temos como objetivo o detalhamento de como uma sala de referências de Educação Infantil se apresenta, tendo em vista o seu espaço e se existe ou não a possibilidade deste desenvolver e potencializar a autonomia infantil. De modo que a metodologia para este relato se paute na observação durante três dias na sala de referências do primeiro período "B" em uma Instituição de Educação Infantil do município de Maceió.

Como referencial teórico temos os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), tendo em vista que este documento registra e regulariza as Instituições de Educação Infantil, assim como: Craidy e Kaercher (2001); Haddad (2015); Barbosa (2009) e Ostetto (2008).

Por isso o trabalho se desenvolve e articula através de duas sessões: uma que aborda e descreve acerca da estrutura física da sala de referências, a fim de perceber como este ambiente se articula e se molda para as crianças criarem e ser quem são. E outra que discute acerca da rotina e do planejamento, tanto da Instituição quanto da professora, utilizando estes mecanismos para perceber como as crianças são vistas e compreendidas.

2 ESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE REFERÊNCIAS

Entrando na sala, podemos observar através de duas grandes janelas a iluminação do ambiente, a sala contém três lâmpadas retangulares, mas a luz que vem delas, não é necessária, pois, a iluminação vinda das janelas, clareia bem o espaço; o ambiente também contém quatro ventiladores, sendo que um deles está quebrado, contudo, não faz diferença, por causa das janelas (são mais baixas, permitindo que a criança tenha uma visão do lado de fora da Instituição) e dos cobogós a circulação do ar é livre, quando os outros três ventiladores estão ligados, a sala se torna muito fria.

O mobiliário presente na sala é constituído de: um birô que é utilizado para apoiar o material da professora, junto com a frequência das crianças; um quadro branco, que ocupa a maior parte da parede, tendo bastante espaço para a professora escrever e em uma altura acessível para as crianças, permitindo a visualização na altura do olhar delas; uma estante com vários materiais (brinquedos, objetos para arte, cadernos para desenho) de fácil alcance para o seu manuseio; alguns móveis de papelão (armário de cozinha, fogão com algumas panelas, penteadeira e uma mesa onde são apoiados alguns brinquedos)

também adaptados para o tamanho das crianças; outra estante com alguns jogos (quebra-cabeça, memória, associação da imagem à palavra, de madeira); um aparelho de som fora do alcance das crianças; um teatro feito de papelão; duas prateleiras com livros.

Ainda era possível encontrar um cabideiro utilizado para guardar algumas fantasias que proporcionam a troca de experiências, refletindo uma cultura própria das crianças e incentivando o faz de conta; um baú com bichinhos de pelúcia; mais uma estante onde ficam guardados mais materiais de arte e algumas vasilhas para as crianças colocarem os materiais que possam ser reutilizados em outra atividade; um bebedouro para tomarem água sem precisar sair da sala; uma caixa vazada para colocarem seus sapatos quando forem para o parque; uma quarta estante para as crianças colocarem seus pertences.

E por fim, as mesas e cadeiras adaptadas para o tamanho delas, as mesas formam dois hexágonos, com capacidade para dez crianças. Como pode ser observado nos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006):

> Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (2006, p.8).

Na sala das crianças é possível observar que cada objeto tem seu lugar, através dessa organização do espaço é possível fazer com que as crianças se preocupem em colocar sempre no mesmo lugar o que foi tirado do canto, permite ainda que elas criem uma referência da sala em que estão por saberem onde está cada item da sala, permitindo dessa maneira a sua independência. Como é ressaltado por Craidy e Kaercher (2001, p. 73) "(...) organizar o espaço interno e externo da escola incentivará e estruturará experiências corporais, afetivas, sociais e a construção das diferentes linguagens infantis".

As paredes são encontradas com várias informações, a fim de separar cada espaço em seu respectivo tema; em cima do quadro branco fica uma centopeia de EVA, onde as partes do seu corpo são as letras do alfabeto, as janelas possuem grades por dentro da sala, aonde foi colocado um varal com algumas pinturas e desenhos das crianças.

Colado na parede tem um cartaz sobre o trânsito e alguns centímetros depois desse existe outro com o nome da sala "Bem me quer com alegria", ainda na mesma parede está reservado um espaço chamado: "Cantinho de ler", logo abaixo tem uma sapateira com

alguns livros organizados em bolsos transparentes para as crianças verem qual é seu título. Em seguida pode ser observado o *layout* da sala descrita:

Figura 1 – *Layout* da sala

Fonte: as autoras

3 ROTINA DIÁRIA

Através das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió, Haddad (2015, p.65) afirma que "as crianças pequenas são extremamente sensíveis ao seu entorno e adquirem, rapidamente, compreensão das pessoas, lugares e rotinas em suas vidas, ao longo da consciência de sua identidade única". Com a rotina as crianças não ficam frustradas, pois, sabem exatamente o que vai acontecer durante o dia, o seu nível de estresse reduz e ela consegue aproveitar o que a instituição tem para oferecer, pois, como definem Barbosa e Horn (2001, p. 67-68):

> A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais.

A rotina de atividades é bem flexível, no semanário disponibilizado pela professora podemos observar dois pontos no qual ela foca e isso é notado no semanário de planejamento, sendo estes: a roda, onde será o momento como aponta a professora,

“da acolhida e das novidades”, durante a rodinha elas cantam, dão bom dia e conversam sobre o dia que passou, reafirmando seus vínculos afetivos, assim como expõem Barbosa e Horn (2001, p. 72) “[...] o cotidiano das escolas infantis estão impregnados de vínculos afetivos em que o adulto tem importante papel de favorecer, de mediar a compreensão e a interpretação do mundo pela criança”. Outro ponto seria a música, pois, trazer a musicalidade para a sala das atividades é proporcionar o movimento livre da criança, fazer com que ela perceba como seu corpo se movimenta e desta forma passa a ter domínio sobre ele.

Além do planejamento semanal, também existe um geral feito com a Coordenação Pedagógica que foca na interação, no letramento, na oralidade, na psicomotricidade, na linguagem matemática, no movimento e no sensorial da criança e é perceptível que a professora envolve todos esses aspectos no seu trabalho pedagógico e foi possível notar a concretização da sua fala com a prática. Na oralidade e nas atividades de produções artísticas as crianças são capazes de expressar seus talentos e habilidades. Assim como defendem Barbosa e Horn (2001, p. 68):

> O cotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos. [...] Todos os momentos [...], deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas.

As atividades ocorrem a partir do semanário e a professora planeja este a partir da percepção que tem do seu grupo, sendo elas: livres, dirigidas, em que na maioria das vezes são individuais. Pelo que foi presenciado não é comum ter atividades nos ambientes externos à sala, as atividades existentes giram em torno da roda e da mesinha, a professora aproveita estes momentos para trazer atividades diversas (contação de história, contagem de palitos, danças, brincadeiras, modelagem com massinha, pintura, desenho).

Quanto à rotina de limpeza, a professora assume em parte, deixando as crianças livres para organizar o que elas sentem vontade de fazer. Portanto, vale observar, como explicita Barbosa (2009, p. 52) que: “O currículo, portanto, não será compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre professores e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos”.

O planejamento semanal feito pela professora é construído tendo como base o semanário geral da Instituição de Educação Infantil que tem como princípios: a interação, o letramento, a oralidade, a psicomotricidade, a linguagem matemática, o movimento e o

sensorial da criança, através desses aspectos e nas próprias crianças ela desenvolve este planejamento, pois como afirma Haddad (2015) “o que as crianças conseguem fazer (em contraposição ao que não conseguem) é o ponto de partida para a educação infantil”.

Registrar é se reconhecer como professor é assumir seus erros e acertos e construir novas metodologias, que busque colocar a criança no centro do ensino-aprendizagem, estando atento as formas como ela se expressa para assim através da observação e do registro conseguir planejar sua rotina de maneira que seja significativo para as crianças, pois, é com elas que o professor mais aprende. Como afirma Ostetto (2008, p. 13-14): “Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas (...), na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a partir do que foi elencado é possível compreender a importância de uma estrutura preparada para atender as crianças, desse modo elas se tornam independentes e conseguem se desenvolver de forma significativa, e parte disso se deve a observação, pois, através dela conseguimos perceber as potencialidades e fragilidades que o ambiente de convivência traz para as crianças, sendo capaz de modificá-lo.

O adulto deve observar, sobretudo, com um olhar voltado exclusivamente para a criança, pois, esta é a protagonista e tem um papel central no ensino. Observando, o professor dá vez e voz para elas e garante sua autonomia, tendo em vista que as intervenções diante de possíveis frustrações serão menores, dando espaço e oportunidades para as crianças conseguirem resolver seus problemas.

Trazer a criança para uma perspectiva de emancipação, de autonomia, a faz estar presente no mundo, na sociedade, de maneira que ela possa ser ouvida, fazendo com que assuma o seu local de pertença. Por isso a importância de um ambiente propício nas Instituições, estes fazem com que as crianças se descubram e redescubram diante do mundo ao qual elas fazem parte.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Educativas na Educação Infantil** – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Brasil: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CRAIDY, Maria; Kaercher, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero?. Cap. 1 e 6. Porto Alegre: Artemed, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, Registro, Documentação: nomear e significar as experiências. In. **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papirus, 2008.

Secretaria Municipal de Educação. HADDAD, Lenira. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015.

A FORMAÇÃO LÚDICA E EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E LIMITES

Adriano Edo Neuenfeldt (UNIVATES – adrianoneuenfeldt@univates.br*)*

Waléria Fortes de Oliveira (UFSM – waleriafortes@gmail.com*)*

Resumo

Esta pesquisa trata das possibilidades e limites vivenciados a partir do Curso de Aperfeiçoamento em Ludocriatividade, que vem possibilitando a formação lúdica e emancipatória de professores de Educação Infantil. Este curso tem sido realizado em parceria com o Grupo de Pesquisas Criançar, da UFSM, e a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar de Santa Maria e ofertado nas cidades gaúchas de Santa Maria, Ijuí, Santa Cruz do Sul e Panambi, no período de 2014 a 2017. Uma das metas deste Grupo é possibilitar que o brincar/jogar, pesquisado na universidade, seja vivenciado por parte dos professores de Educação Infantil e das crianças nas escolas. Metodologicamente, esta investigação foi definida como pesquisa-ação (TRIPP, 2005), pois os professores do Grupo Criançar buscaram interagir com os professores de Educação Infantil e as crianças e construir uma proposta educativa reflexiva, participativa e lúdica. Desse modo, os professores participaram de atividades que visavam o desenvolvimento da criatividade (ANTUNES, 2005), oportunizando uma releitura de materiais lúdicos, transformados em objetos de aprendizagens (TAROUCO, 2014). Assim, os professores, além de construírem os brinquedos, foram desafiados a experienciar com as crianças, oferecendo-lhes e deixando que brincassem, sem intervir. Após as experiências, tiveram de compartilhar com os colegas de curso o desenvolvimento das atividades, suas potencialidades, limites e as necessidades de mudança em suas práticas.

Introdução

Ao realizar cursos de aperfeiçoamento em ludocriatividade para professores da educação infantil em diversos municípios do Estado do Rio Grande do Sul, temos percebido, de um lado, professores cansados, preocupados com as mudanças da previdência, com o quanto que terão de trabalhar para se aposentarem, mas que continuam a “dar aulas” e, de outro, ouvimos seus relatos, nos quais dizem que estão desmotivados com as aulas.

Nesse cenário, verificamos a dificuldade que estes têm para superar o paradigma de que o professor é o detentor de todos os conhecimentos e o único responsável pela organização e aprendizagem das crianças, bem como constatamos o esforço que fazem para criar materiais que se adequem aos objetivos propostos, e o quanto necessitam de cursos de aperfeiçoamento para refletirem sobre suas práticas e construírem outras, à luz de outro paradigma.

Buscamos, portanto, nesta pesquisa-ação, tratar de questões que envolvem a formação continuada dos professores de educação infantil, como o desenvolvimento da criatividade dos professores nos cursos de aperfeiçoamento em ludocriatividade, que a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar de Santa Maria tem ofertado há uns três anos. Além disso, abordarmos a construção de objetos de aprendizagem por parte de todos os aprendizes envolvidos no processo educativo, professores e crianças, que têm contribuindo para refletirem e transformarem suas salas de aula em ambientes de aprendizagem onde todos participam e aprendem.

1 **O desenvolvimento da criatividade dos professores nos cursos de aperfeiçoamento em ludocriatividade**

Para Freire (1996), o trabalho do professor exige a consciência do inacabamento, isto significa que, num contexto histórico, no qual nada é dado como certo e onde há profundas e consequentes transformações, o trabalho pedagógico requer contínuo processo de construção e reconstrução do próprio fazer docente. O reinventar-se frente às transformações é, para o autor, inerente à ação educativa. Assim, indagar, buscar e pesquisar, para dar conta das transformações, faz parte da natureza da ação docente.

No mesmo sentido, Bragotto (2009), em decorrência da impermanência e da incerteza característica dos tempos atuais, diz que a criatividade constitui-se como uma característica necessária a todo e qualquer sujeito.

> As mudanças são inerentes ao viver e ocorrem cada vez de forma mais rápida em todos os setores do conhecimento e da vida. Por mais que possamos ser lutadores de superior qualidade, essa condição poderá se tornar obsoleta e ineficaz em algum momento, exigindo novos paradigmas, novas habilidades e soluções inovadoras. Nos momentos em que as soluções costumeiras já não

> são suficientes, a criatividade é solicitada a entrar em cena (BRAGOTTO, 2009, p. 73).

A criatividade é, segundo Nakano (2009), um recurso eficiente para auxiliar nos desafios da escola atual, se utilizado tanto no processo de formação permanente do professor, quanto no fazer das crianças.

> As pesquisas demonstram a necessidade de revisão da formação de professores, os quais não têm sido preparados para lidar com a realidade educacional brasileira, reforça-se a importância da criatividade como recurso auxiliar na resolução de problemas encontrados no dia-a-dia da escola. [...] A escassez de informação sobre criatividade e as lacunas na formação de professores explicam o desconhecimento dos professores acerca das ferramentas direcionadas à expressão criativa, fazendo com que os professores acabem por utilizar de forma quase intuitiva, os poucos conhecimentos que possuem (NAKANO, 2009, p. 49).

Assim, uma das possibilidades ainda pouco exploradas nos cursos de formação inicial e continuada de professores tem sido o desenvolvimento de criatividade, o qual seria capaz de atender aos desafios atuais da escola.

A criatividade, na perspectiva de Vygotsky (2009), implica numa atividade criadora, ou seja, qualquer atividade humana que crie algo novo, algo no mundo exterior, uma organização de pensamento ou de sentimentos que atue ou esteja presente na pessoa.

Segundo Martinez (2009), a criatividade pode ser uma capacidade especificamente humana de gerar produtos culturais significativos, com novidade e valor na vida[74]. Ela expressa as necessidades do sujeito e apresenta relações com as dimensões afetiva, social e com a imaginação, não se restringindo apenas ao aspecto cognitivo. Para este autor, não há criatividade no singular, mas no plural, pois se trata

> [...] de um processo de constituição e de reconstituição de configurações subjetivas implicadas no desenvolvimento do sujeito como forma de funcionamento do sujeito psicológico, caracterizada pela autonomia e pela singularidade no enfrentamento das exigências pessoais e sociais perante as quais está alocado (MARTÍNEZ, 2009, p. 33).

[74] De acordo com Martinez (2009), pode-se falar em pelo menos duas criatividades, uma como C maiúsculo e outra com minúsculo. Na primeira acepção, trata-se de uma criatividade em nível maior em que se produzem novidades vitais para o desenvolvimento da humanidade. Na segunda acepção, a diferença não está no processo, mas na significação social do produzido, ou seja, àquela ação criativa que atua em um âmbito reduzido (família, escola, terapêutica).

Essa abordagem da criatividade em Vygotsky, como parte do próprio desenvolvimento humano, implica que a atividade criadora pode ser desenvolvida através de experiências.

Assim, a partir da participação ativa com o grupo de professores, metodologicamente, categorizamos este trabalho como uma pesquisa-ação. Conforme Tripp (2005), esta categoria tem sido utilizada de forma generalista, sem que atenha as suas características principais que são: uma pesquisa contínua e flexível, pois se modifica conforme o andamento da pesquisa; altera o que está sendo pesquisado na mesma medida em que é limitada pelo contexto e pela ética da prática; é participativa, por incluir todo um grupo de sujeitos; possibilita mudanças estratégicas por meio da compreensão do problema; é experimental, no sentido de fazer as coisas acontecerem e observar os resultados; começa por um problema e o problematiza; é deliberativa, por tomar decisões e fazer julgamentos avaliativos sobre o processo; documenta seu próprio progresso por meio de portfólios; compreende o problema para projetar mudanças; tende a disseminar-se em virtude do envolvimento de seus participantes.

Nesta pesquisa-ação, buscamos abordar o desenvolvimento da criatividade dos professores de Educação Infantil nos cursos de aperfeiçoamento em ludocriatividade e, também, a construção de objetos de aprendizagem. Trata-se de um processo educativo que objetiva transformar as salas de aula em ambientes de aprendizagem e se estende para todos os aprendizes, professores, equipes diretivas e crianças, contribuindo para a reflexão do fazer docente.

2 A construção de objetos de aprendizagem nos cursos de aperfeiçoamento em ludocriatividade

Se um dos objetivos desta pesquisa é a construção de objetos de aprendizagem, é necessário entendermos o que é um objeto de aprendizagem. Apesar de vários autores como Sosteric e Hesemeier (2002), Bettio e Martins (2004) e Spinelli (2007) atrelarem o conceito de objeto de aprendizagem às mídias digitais, podemos compreendê-lo como algo mais abrangente. De acordo com Gutierrez (2004, p. 6), um objeto de aprendizagem poder ser denominado “como sendo todo o objeto que é utilizado como meio de

ensino/aprendizagem. Um cartaz, uma maquete, uma canção, um ato teatral, uma apostila, um filme, um libro, um jornal, uma página *web* [...]*”*.

Encontramos outras definições de objeto de aprendizagem que deixam margens a interpretações, inclusive em materiais da Secretaria de Educação à Distância. Para Tavares (2007, p. 124-125), é “um recurso (ou ferramenta cognitiva) autoconsistente do processo de ensino e aprendizagem, isto é, não depende de outros objetos para fazer sentido”.

Com essa polissemia, os materiais produzidos nos cursos de aperfeiçoamento em ludocriatividade para professores de Educação Infantil podem ser caracterizados como objetos de aprendizagem. Nestes cursos, os professores produzem principalmente brinquedos para serem utilizados pelas crianças em suas escolas, no entanto a exploração já inicia na própria análise dos materiais que serão utilizados para a confecção dos brinquedos. Durante a manipulação de materiais, como caixas, garrafas, papeis, com cortes, traços e colagens, uma caixa vazia de leite, que posteriormente pode ser transformada num carrinho, é analisada quanto a sua constituição, forma e rotulagem. Assim, cada material produzido auxilia, mesmo que de modo informal, na exploração de questões referentes à matemática, às artes, às ciências, entre outras áreas.

No entanto, para concebermos os materiais produzidos pelos professores e pelas crianças como possíveis objetos de aprendizagem, necessitamos desmistificar alguns pré-conceitos a respeito do ensino e da aprendizagem. Com o desenvolvimento desses materiais, almejamos que os alunos se integrem ao processo enquanto o professor auxilia.

> Os que se interessam pela aprendizagem dos alunos já se convenceram disso: na didática antiga – aquela que imaginava organizar para outros o trabalho escolar e definir o currículo previamente - , o professor era o centro da atenção e do comando disciplinar. Agora é o aluno que está no centro. Se soubéssemos partir do aluno, tudo mudaria, porque ele, quase sempre, não aprecia o que fazemos. (DEMO, 2008, p. 10)

Assim, ao elaborarmos um objeto de aprendizagem, não o fazemos para os professores, mas para as crianças. Desse modo, é importante também observarmos o interesse das crianças pelas atividades, o divertimento ao planejar e experimentar a confecção de brinquedos.

Ao dialogarmos com os professores que frequentam os cursos de formação, percebemos que muitos não desenvolvem esse tipo de atividade pela ‘falta de tempo’.

Assim, algumas novas (outras) práticas não são exploradas, perpetuando-se práticas ditas como tradicionais, pois também há poucos espaços para estudos e troca de experiências com seus pares. A exploração e o planejamento das atividades que serão desenvolvidas pelos professores só se tornarão efetivas no momento em que eles tomarem consciência de que precisam desenvolver o hábito de estudar, num processo contínuo.

Os professores passam muito tempo preocupados em dar aulas, cumprir horários, sem perceber que, enquanto exploram um material, um brinquedo, com pequenas peças que o compõem e que foram articuladas de modos diferentes, já podem estar estudando e planejando. Essa preocupação dos professores apenas com as aulas e não com estudar pode ser atribuída a uma cultura herdada da nossa formação acadêmica. Segundo Demo (2008, p. 11): "Em nossa cultura, as universidades são, quase só, de ensino. Nelas se dão aulas, o tempo todo, como sentido único do curso". Dessa maneira, os professores, após concluírem seus cursos de formação inicial, passam a repetir o sistema vigente, perpetuando em sala de aula o modo pelo qual foram formados, tendo dificuldade para estudar, para dedicarem-se sistematicamente "à desconstrução e reconstrução do conhecimento, na condição de sujeito capaz de interpretar com autonomia". (DEMO, 2008, p. 14).

Algumas considerações

Uma das dificuldades que percebemos, durante a formação, e que foi apontada pelos próprios professores está em conseguir que estes estudem após saírem da universidade, no período em que trabalham nas suas escolas. A falta de tempo é um dos primeiros pontos citados que impedem de continuar estudando. Outro ponto é o distanciamento dos centros de formação ou de entidades que têm atuado na formação de professores. Assim, fazer um curso para aprender novas (outras) ideias torna-se difícil. Em parte, este problema é resolvido no momento em que os professores integrantes do Grupo de Pesquisas Criançar e da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar de Santa Maria levam os cursos até as cidades e propiciam formação teórico-prática e vivências lúdicas, através das quais os professores podem brincar/jogar, ao mesmo tempo em que constroem brinquedos e jogos para as crianças. O objetivo é possibilitar que estes profissionais possam transformar os espaços de sala de aula em ambientes de

aprendizagem, nos quais os materiais lúdicos e pedagógicos também possam ser concebidos como objetos de aprendizagem.

O ambiente adequado de aprendizagem, para Demo (2008), é constituído de atividades participativas que mobilizam processos interpretativos por parte do aprendiz, o qual envolve-se em atividades como a pesquisa e a produção autoral, individual e coletiva.

Esse ambiente torna-se propício à aprendizagem no momento que os sujeitos envolvidos possuem a oportunidade para explorar as suas potencialidades. Percebemos que, entre os professores, alguns possuem maiores habilidades para desenvolver determinadas atividades de criação de materiais. Importa, todavia, que todos possam criar seus objetos de aprendizagem e especialmente trocar ideias entre os aprendizes, o que acontece não somente neste momento de criação, mas também no último encontro do curso de aperfeiçoamento em ludocriatividade, quando todos precisam socializar sobre as experiências das crianças com os objetos criados e disponibilizados pelos professores. Constatamos que, a partir das trocas entre os professores, há um estreitamento de relações, de tal modo que passam a conhecer inclusive o que alguns dos seus colegas, provenientes da mesma escola, faziam com as crianças, e que desconheciam.

Concluímos que, não somente durante a confecção, mas também durante a exploração do próprio brincar – o brincar/jogar do professor com o professor, do professor com a criança e da criança com outra criança – uma caixa pode deixar de ser uma simples caixa para se tornar, a partir da criatividade, um castelo, um avião, ônibus, ou seja, um objeto de aprendizagem.

Referências

ANTUNES, C. **A criatividade na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BETTIO, R. W. de; MARTINS, A. R. **Objetos de Aprendizagem:** Um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância. 2004. Disponível em: < http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto42.html>. Acesso em: 05 mai. 2017.

BRAGOTTO, D. Inovação existencial: entre as adversidades e oportunidades criativas. In. GIGLIO, Z. G.; WESCHLER, S. M.; BRAGOTTO, D. **Da criatividade à inovação**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 71-84.

DEMO, P. **Metodologia para quem quer aprender.** São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUTIERREZ, S. de S. **Distribuição de conteúdos e aprendizagem on-line.** RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 2. P. 1-14, 2004.
MARTÍNEZ, A. M. Vygostsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In. GIGLIO, Z. G.; WESCHLER, S. M.; BRAGOTTO, D. **Da criatividade à inovação**. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 11-38.
NAKANO, T. C. Investigando a criatividade junto à professores: pesquisas brasileiras. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional.** v. 13. n. 1. jan-jun. 2009, p. 45-53.
SOSTERIC, M.; HESEMEIER, S. **When is a Learning Object not na Object**: A first step towards a theory of learning objects. International Review or Research in Open and Distance Learning. V. 3., n.2, out. 2002. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/106/185>. Acesso em: 05 mai. 2017.

SPINELLI, W. **Aprendizagem Matemática em Contextos Significativos:** Objetos Virtuais de Aprendizagem e Percursos Temáticos. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

TAROUCO, L. M. R. **Objetos de aprendizagem**: teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

TAVARES, R. (et. al.) Objetos de Aprendizagem: uma proposta de avaliação da aprendizagem significativa. In: **Brasil**.Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico/Organização: Carmem Lúcia Prata, Anna Christina Aun de Azevedo Nascimento. – Brasília: MEC, SEED, 2007.
Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/artigos/livro.pdf>. Acesso em: 05 mai. de 2017.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. v.31. n 3. Set-dez 2005, p. 443-466.

VYGOTSKY, L. S **Imaginação e criação na infância**: São Paulo: Ática, 2009.

____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AS INTERAÇÕES E ATIVIDADES LÚDICAS COMO EIXO ARTICULADOR ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Waléria Fortes de Oliveira (UFSM – waleria@gmail.com*)*
Adriano Edo Neuenfeldt (UNIVATES – adrianoneuenfeldt@univates.br*)*
Aruna Noal Gaspareto (UFSM – arunanoal@hotmail.com*)*

Resumo

Neste recorte de um estudo de caso (ARAÚJO, 2008), realizado com duas turmas de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria, objetivamos analisar as interações e atividades lúdicas desenvolvidas nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II, ofertadas no 1º e 2º semestres de um ano letivo, através de experiências lúdicas construídas na universidade e em inserções em espaço escolar, as quais foram relatadas em 47 autoavaliações. As análises foram permeadas, principalmente, pela dialogicidade entre teoria e prática, envolvimento e aprendizagens nos processos de formação enquanto pessoas e pedagogos - processos alicerçados na ludicidade (LUCKESI, (2014), na construção de conhecimentos entre universidade e escola, imprescindíveis à atuação profissional. Além disso, sugeriram que estas interações e atividades desenvolvidas junto as crianças em espaço escolar e entre eles nos espaços-tempos das disciplinas na universidade, constituíram o eixo articulador entre teoria e prática, possibilitando-lhes compreender o que estudaram. Ressaltaram a possibilidade de conhecer o papel do professor de Educação Infantil, aprenderem a ser professores, ao pesquisar, planejar, apresentar, interagir ludicamente, refletir e documentar propostas realizadas entre eles, na universidade e com as crianças. Ao final, concluímos o quanto é importante a construção de uma Pedagogia da Expressão (DINELLO, 2009), fundamentada na ludicidade e aproximação entre universidade e escola.

Introdução

Nesta pesquisa realizada com duas turmas de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria objetivamos analisar as interações e atividades lúdicas desenvolvidas nas disciplinas de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, ofertadas respectivamente no 1º e 2º semestres de um ano letivo. Analisamos qualitativamente alguns fatores, dentre eles: a dialogicidade entre teoria e prática a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes na universidade e na escola, a sua participação e envolvimento em ambas as propostas e as aprendizagens na sua constituição como pessoas e como pedagogos em processo de formação inicial.

Nas atividades mencionadas, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar, segundo Luckesi (2014) uma formação alicerçada na ludicidade, eixo estruturante da

formação, inicial e continuada, de professores para a educação infantil. Neste sentido, compreendemos

> (...) a ludicidade como um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores (...). A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia (LUCKESI, 2014, p. 17).

Para avaliar as atividades, ao término dos dois semestres, 47 estudantes, que representam 100%, realizaram autoavaliações individuais ao concluírem a segunda disciplina.

Os pesquisadores refletiram sobre as interações e atividades lúdicas desenvolvidas, primeiramente, na universidade e, posteriormente, em uma escola, e perceberam nas autoavaliações a compreensão dos estudantes acerca do que representam as interações e as atividades lúdicas no espaço do curso de formação em Pedagogia e também no cotidiano escolar das crianças.

Na universidade, os estudantes participaram de três momentos diferentes: o primeiro em que brincaram/jogaram em sala de aula ampla e sem móveis no prédio onde acontecem as aulas do curso de Pedagogia; o segundo em que propuseram alguma brincadeira ou jogo; e o terceiro em que analisaram as interações e atividades lúdicas propostas ao grupo de estudantes.

Os estudantes avaliaram também as interações e atividades lúdicas com as crianças em uma escola, da rede marista, que oferece ensino gratuito a aproximadamente 900 crianças e adolescentes do bairro Nova Santa Marta, localizado na periferia da cidade de Santa Maria/RS. Nesta escola, participaram de dois momentos: o primeiro em que os estudantes observaram o brincar espontâneo das crianças e o segundo em que brincaram juntos com elas.

O que buscamos foi realizar uma formação alicerçada nos princípios da expressão, ludicidade e criatividade. Nesta pedagogia da expressão (DINELLO, 2009, p. 5), os sujeitos desenvolvem-se melhor “quando se experimentam como protagonistas, quando têm a possibilidade de expressar-se, descobrir e experimentar-se, em múltiplas interações”, nas atividades lúdicas.

Para que o estudante sinta-se como protagonista, é necessário a abertura de espaços de "expressão ludocriativa" (DINELLO, 2009, p. 4). Assim, os sujeitos podem se expressar, ludicamente e vivenciar uma proposta educativa no ensino superior que permita a cada um(a) aprender e desenvolver suas potencialidades, ultrapassando a proposta educativa em que prevalece a transmissão de conhecimentos.

O que os estudantes de pedagogia aprenderam ao interagiram ludicamente uns com os outros na universidade?

Destacamos algumas das aprendizagens que foram apontadas pelos estudantes em suas reflexões sobre as interações e atividades lúdicas entre os estudantes na universidade e com as crianças na escola.

Uma das aprendizagens apontadas pelos estudantes, nesta formação lúdica no curso de Pedagogia, é que aprenderam jogando/brincando. Para um dos estudantes do 2º semestre do curso de Pedagogia da UFSM "uma marca importante que deixaste desde o primeiro dia de aula é que se aprende sim brincando e muito! O lúdico aliado a teoria tem muito a contribuir".

Constatamos, através desta fala, o que é observado pela maioria dos estudantes, que o sentido do aprender pode ser compreendido de modo mais amplo. Desse modo, o aprender transpõe a dicotomia entre teoria e prática, sendo consequência destas, além de uma não extinguir a outra, mas coexistirem e se complementarem em um mesmo espaço.

Os estudantes de Pedagogia também sugeriram nas autoavaliações que, ao jogarem, aprenderam a conhecer a si mesmo e ao outro, conviver uns com os outros e também a conviver com as diferenças. Para um dos estudantes, o "pedagogo pra brincar na escola tem que brincar na universidade. Crescemos enquanto seres humanos, aprendemos a conviver com as diferenças" (Estudante 2 do 2º semestre do curso de Pedagogia).

> A ludicidade, na vida gregária e coletiva, a qual nos configura como seres humanos, tem como pano de fundo "viver juntos"; todos-todos, ninguém de fora – tendo um lugar, o que implica que cuidemos do nosso estado lúdico sem que descuidemos de que o outro também possa viver seu estado lúdico.

> Em síntese, ludicidade tem a ver com experiência interna pessoal, e ao mesmo tempo e consequentemente, com experiência interna coletiva (LUCKESI, 2014, p. 19).

Para esse autor, precisamos, portanto, ter atenção e cuidado com o estado lúdico durante a formação, inicial e continuada, de estudantes e professores, por tratar de um "estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude" que estes precisam incorporar às suas ações docentes posteriores.

Muitos estudantes disseram que ao jogarem transformaram o ambiente, produzindo diversão, alegria e leveza. "As brincadeiras, no início de cada aula, nos davam a oportunidade de rirmos de nós mesmos, deixando a aula um ambiente leve e agradável" (Estudante 4 do 2º semestre de Pedagogia da UFSM).

Uma outra aprendizagem apontada nas autoavaliações foi a oportunidade de se expressarem ludicamente (DINELLO, 2009) e, assim, se desenvolverem como pessoas e não exclusivamente como futuros professores. "Tive a oportunidade de propor uma música para cantarmos e fazermos gestos. [...] Quando propomos algo e a turma gosta, há um envolvimento, participação. [...] Com a música, desenvolvemos nossas habilidades e despertamos os sentidos" (Estudante 6 do 2º semestre de Pedagogia da UFSM). Nesta fala aparecem não somente os saberes lúdicos, mas estéticos, sociais e musicais para os quais serão atribuídos significados quando estiverem cursando outras disciplinas do curso de Pedagogia.

Vários estudantes evidenciaram que os jogos contribuíram para que interagissem (figura 1), proporcionando a melhora nas relações entre eles nos dois primeiros semestres do curso. "Além de brincar, eu acabava interagindo com todos os colegas" (Estudante 7 do 2º semestre de Pedagogia da UFSM).

Figura 1. Atividades lúdicas realizadas na disciplina de Psicologia da Educação I e II na Universidade Federal de Santa Maria.

Os estudantes disseram nas autoavaliações que, ao proporem individualmente jogos em sala de aula, vivenciaram situações que lhes permitiram aprender a serem professores, pois precisaram pesquisar jogos, planejar e jogar antes de proporem ao grupo de estudantes, comunicar e explicar ao grupo os modos e regras dos jogos e brincadeiras, jogar com todos os colegas, refletir sobre o que foi planejado e desenvolvido e também construir uma proposta em que todos eram aprendizes, numa relação horizontal entre professor e estudantes. Para um dos estudantes, "propor brincadeiras proporciona um momento de liderança frente a turma, onde é necessário expor a proposta, fazer-se entender pelos demais colegas e, muito além disso, realizar uma análise quanto à qualidade daquilo que foi proposto" (Estudante 1 do 2º semestre de Pedagogia da UFSM).

Verificamos que, até o momento das atividades lúdicas na universidade, muitos estudantes tinham certas restrições ao uso de brincadeiras e jogos e que, além disso, não tinham o hábito de jogar, ou seja, compreendiam que as brincadeiras e os jogos eram feitos para serem utilizados pelas crianças e não por estudantes de Pedagogia. Desejávamos, portanto, desenvolver uma concepção mais abrangente na formação do Pedagogo, que contribuísse também para a formação pessoal.

Além disso, o fato dos estudantes estarem na posição de educadores, assumindo o espaço habitualmente destinado apenas para o professor da disciplina, fez com que percebessem que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem a partir das interações.

> A *interação professor-aluno*, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de *mediação pedagógica* por parte do professor, na atitude de *parceria e co-responsabilidade* pelo processo de aprendizgagem entre aluno e professor e na aceitação de *uma relação*

> *entre adultos* assumida por professor e aluno (MASETTO, 2003, p. 48).

Assim, em consonância com as ideias deste autor, vivências permeadas pela interação, mediação, parceria e co-responsabilidade valorizam as propostas desenvolvidas no decorrer da formação de professores, aqui voltadas ao curso de Pedagogia, refletindo nas formas de pensar e implementar a matriz curricular dos cursos voltados à formação de professores, em específico na universidade em questão.

O que os estudantes de Pedagogia aprenderam ao interagiram ludicamente com as crianças na escola?

Um dos desafios que propusemos aos estudantes de Pedagogia é que, incialmente, observassem o brincar das 100 crianças de 5 anos da escola marista, anteriormente descrita, e que pudessem registrar suas observações, ampliando seus conhecimentos sobre elas, a atividade lúdica infantil e os movimentos que se originam em brincadeiras criadas pelas crianças de forma espontânea. Posteriormente, instigamos os estudantes a interagirem e brincar com as crianças, exercitando a escuta, desenvolvendo a sensibilidade e aprendendo sobre quem elas são, como brincam, quais suas aspirações e anseios.

Para isso, planejamos nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II a realização de quatro visitas à escola marista (figura 2), totalizando aproximadamente 15 horas de atividades com crianças, ao longo de dois semestres do curso, as quais foram registradas em textos escritos individualmente, fotografias e vídeos.

Figura 2. Atividades lúdicas na escola observadas pelos estudantes de Pedagogia.

Vários estudantes afirmaram nas autoavaliações que conseguiram aliar teoria e prática a partir das interações com as crianças de 5 anos da escola marista. Uma estudante diz que conseguiu associar teoria e prática, a partir da leitura e discussão de um livro, que foram realizadas na disciplina de Psicologia da Educação II, onde a autora observou e interagiu com as crianças. A partir desta leitura e das interações com as crianças na escola, afirmou ter conseguido, a cada observação, aperfeiçoar seu olhar sobre elas.

Apontaram ainda um outro aprendizado a partir das interações com as crianças – aprenderam a observar o brincar espontâneo, que segue "a fluidez e o impulso da própria criança" (ECKSCHMIDT, 2015, p. 75), compreendendo o quanto é importante "deixarem as crianças brincar" (Estudante 3 do 2º semestre de Pedagogia da UFSM).

Alguns estudantes ampliaram a concepção sobre o brincar pois compreenderam que através desta atividade a criança conhece a si mesma, o outro e o seu ambiente, desenvolvendo-se. "Aprendi ainda mais com as brincadeiras espontâneas e a importância da imaginação e criatividade no brincar", afirma um dos estudantes. "Aprendi que o brincar livre instiga a criatividade, a autonomia, a confiança em si mesma, que as crianças trocam conhecimentos e experiências, que desenvolvem habilidades", diz um outro estudante.

Eles apontaram também a capacidade da criança de utilizar materiais do cotidiano para brincar, como madeiras, tecidos, canos de pvc, entre outros, transformando-os em brinquedos. "Aprendi que brinquedo é qualquer objeto que se possa brincar" (Estudante 1 do 2º semestre de Pedagogia da UFSM), conforme apontou Vigotski (2007) em um dos seus ensaios sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento no qual discute o que

acontece quando um criança transforma, por exemplo, um cabo de vassoura em um cavalo.“O pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos (VIGOTSKI, 2007, p. 115), sendo esta transformação gradual, já que “é extremamente difícil separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos”.

Os estudantes disseram que, através do brincar infantil, puderam conhecer o ambiente em que a criança vive. Eles perceberam “[...] que no brincar livre, muitas vezes, as crianças acabam nos mostrando a realidade familiar” (Estudante 2 do 2º semestre de Pedagogia da UFSM), muito embora a brincadeira não seja, na perspectiva de Vigotski (2009, p. 17) “uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”.

Eles relataram ainda em suas autoavaliações que, através do afeto e do contato físico com as crianças, puderam conhecê-las e interagir ludicamente com elas. “Brincamos e aprendemos com as crianças, criei um laço afetivo com algumas delas” (Estudante 5 do 2º semestre de Pedagogia da UFSM).

Além disso, verificamos outras possibilidades formativas relacionadas a oportunidade que os estudantes tiveram de conhecer o trabalho do professor de Educação Infantil, já que vários estudantes, no primeiro ano do curso de Pedagogia, não sabem ainda se querem ser professores(as) ou o que realmente representa na prática ser professor(a) de Educação Infantil. Assim, estas interações com crianças e com os professores de Educação Infantil têm sido cruciais para que façam suas escolhas profissionais, desde o início deste curso de Pedagogia, que busca formar professores de educação básica.

Interações e atividades lúdicas: algumas considerações para a formação inicial de professores na Pedagogia

A partir das atividades desenvolvidas e dos relatos dos estudantes extraídos das autoavaliações, constatamos que as interações e atividades lúdicas desenvolvidas entre eles, nos espaços tempos das disciplinas na universidade e no espaço escolar com as

crianças, constituem-se como um eixo articulador entre teoria e prática, oportunizando compreender e significar o que estudaram.

Os estudantes ressaltaram a possibilidade de conhecer o papel do professor de Educação Infantil. Além disso, eles aprenderam a serem professores, ao pesquisar e planejar atividades, apresentar ao grupo, interagir ludicamente, refletir e documentar propostas realizadas entre eles, na universidade, e com as crianças na escola. Isso aponta para a necessidade de inserção dos estudantes na escola desde o primeiro ano do curso de Pedagogia, de modo que possam conhecer o público alvo com o qual irão trabalhar e a atuação dos distintos educadores que trabalham com crianças nos espaços escolares.

Constatamos ainda o quanto é importante a construção de uma Pedagogia da Expressão Ludocriativa (DINELLO, 2009), tanto na universidade quanto na escola, e como a aproximação entre estas instituições é decisiva na formação pessoal e profissional dos estudantes de Pedagogia.

Referências

ARAÚJO, Cidália et al. **Estudo de Caso**. Métodos de Investigação em Educação.Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em: http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf. Acesso em: 10 de out. 2014.

DINELLO, Raimundo. Pedagogia da expressão. In: SALOMÃO, Luciana F. C.; DINELLO, Raimundo (orgs.). **Expressão ludocriativa**: fundamentos. Uberaba: UNIUBE, 2009. p. 2-10.

ECKSCHMIDT, Sandra. **Ndiphilile**: Eu estou viva. [S.l.: s.n.]. 2015

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.
Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976. Acesso em 05 de maio de 2017.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA DE (AUTO) FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Wilton Carneiro Barbosa
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
wiltoncarneiro.educador@gmail.com
Salezia Magna de Oliveira Costa
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
salmagna@gmail.com
Adna de Almeida Lopes
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
adnalopes@globo.com

RESUMO

A reflexão sobre as narrativas autobiográficas de formação e sua influência na prática docente configura-se como um imenso desafio, porque exige que o docente enfrente e supere aspectos técnicos e instrumentais, enraizados em sua prática, no decorrer de sua trajetória profissional. Este artigo objetiva apresentar contribuições para a educação infantil, ao levantar questões às professoras sobre como elas vêm vivenciando as transformações sociais, econômicas e políticas presentes na contemporaneidade. Procura-se, por meio de narrativas autobiográficas, entender como estas professoras percebem sua identidade diante dessas mudanças, identificando aspectos e saberes nascidos e vivenciados na sua formação inicial e/ou continuada, bem como no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional. Para isso, utilizou-se as contribuições teóricas de Josso (2002), Nóvoa (1992 e 2010), Pineau (1999e 2011), Souza (2006, 2007 e 2011), Catani (2004 e 2006) e Abrahão (2004).De natureza qualitativa, a pesquisa apresenta uma abordagem autobiográfica sobre o percurso de (auto) formação das professoras de educação infantil, considerando sua identidade profissional a partir de suas experiências formadoras. Constatou-se que as professoras entenderam que a reflexão das histórias de vida, por meio de narrativas autobiográficas, trouxe à tona um entrelaçamento de relações entre as experiências pessoais e suas trajetórias de formação, possibilitando o encontro de sua identidade ante às transformações.

Palavras chave: Narrativas autobiográficas – Formação – Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, em um mundo cada vez mais globalizado, em que a sociedade sofre mudanças diárias e de forma tão veloz, o ser humano precisa situar-se e entender seu contexto. As relações sociais foram transformadas em função do advento das várias redes sociais, das tecnologias de informação e comunicação. A crise econômica no Brasil e no mundo tem tornando o mercado mais competitivo e trazendo interrogação sobre que perfil de trabalhador a contemporaneidade exige. Princípios e valores outrora tão

percebidos no seio da sociedadeparecem não ter espaço nesse turbilhão de mudanças, seja na frieza e no egoísmo do ser humano de hoje. É em meio a esse contexto caótico que docentes procuram sua identidade.Propõe-se, nesse artigo, o uso de narrativas autobiográficas[75] como instrumento de formação e auto formação para o professor conhecer-se e situar-se.

Connelly e Claudinin (1991) e Elbaz (1983, 1991) abordam a narrativa como algo inerente à ação humana e que, por isso, deve ser estudada dentro dos seus contextos social e educativo.A narrativa tem, pois, importância na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional de professores, e também como metodologia de investigação. Tais narrativas se inscrevem em abordagens que visam a dar a palavra aos vivos, ou melhor, visam a ajuda-los a tomá-la para expressá-la e refleti-la (PINEAU, 2011, p. 27). Ao sujeito é dada voz, num movimento de diferentes formas de expressão e reflexão.

Desta forma, este artigo tem como objetivo apresentar contribuições para a educação infantil, ao levantar questões aos sujeitos da pesquisa, professoras de Educação Infantil, sobre como elas vêm vivenciando as transformações sociais, econômicas e políticas presentes na contemporaneidade. Procura-se, por meio de narrativas autobiográficas, entender como estas professoras percebem sua identidade diante dessas mudanças, identificando aspectos e saberes nascidos e vivenciados na sua formação inicial e/ou continuada, bem como no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional.

Para embasamento do artigo, utilizou-se as contribuições teóricas de Josso (2002)sobre experiências de formação; Nóvoa(1992, 1995 e 2010) e Pineau (1999 e 2011)que abordaram sobre formação e (auto) formação de professores na perspectiva autobiográfica; Souza (2006, 2007 e 2011) e Catani (2004 e 2006) sobre narrativas autobiográficas e histórias de vida; Abrahão (2004)sobre pesquisa autobiográfica, dentre outros autores e autoras.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

O uso do método autobiográfico nas ciências da educação é relativamente recente. Essa metodologia surgiu na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa

[75]Metodologia que, segundo Souza (2011, p. 14), diz respeito ao "movimento biográfico que se vem consolidando no território das histórias de vida e da (auto)biografia em seus diferentes domínios e perspectivas de socialização do conhecimento, que toma o sujeito e sua vida como princípios fundantes".

sociológica à perspectiva positivista (NÓVOA; FINGER, 2010). A abordagem experiencial, que compreende a pesquisa de autobiografias e narrativas, constitui-se como um processo de conhecimento. Conhecimento este que vai se configurando através da história de vida, da trajetória de formação e do autoconhecimento. Por meio dessa abordagem, o sujeito reflete sobre si mesmo, sobre o outro e sobre seu contexto de vida, num processo que envolve subjetividade, singularidade, experiências e saberes, ao narrar com profundidade. Conforme Souza (2007):

> A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, o que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2007, p. 15)

O sujeito passa a ter papel fundamental no processo de investigação-formação, já que é ele mesmo narrador de sua própria história. E ao narrar, seu "eu" vem à tona com uma carga intensa de subjetividade, que se faz presente quando o sujeito faz buscas em suas próprias dimensões espaço-temporais.

As narrativas se potencializam como processo de formação de conhecimento porque tem como essência a experiência, cuja singularidade está na relação com as aprendizagens individuais e coletivas. O processo de escrita se inscreve, pois, como atividade formadora, porque remete o sujeito, mergulhado na interioridade de conhecimento de si, a refletir sobre sua identidade.

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveue vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (SOUZA, 2007, p. 16). As experiências formadoras estão submersas nas histórias de vida dos sujeitos, e como cada indivíduo tem seu mundo, suas particularidades, cabe a cada um, de sua forma, exteriorizar através da escrita de si suas aprendizagens, seus valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, seus comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizamsubjetividades e identidades (SOUZA, 2007, p. 16). O trabalho com narrativas escritas como perspectiva de formação proporciona ao indivíduo a aprendizagem por meio da experiência, em que a memória perscruta a trajetória de vida, entrando em contato com emoções, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais. Essa memória, chamada por Josso (2002) de *recordações-referências*significam, "ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e

umadimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores" (2002, p. 29). Memória que, segundo Abrahão (2003), é o componente essencial na característica do narrador com que o pesquisador trabalha para (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo.

Conforme Souza (2007), as narrativas podem ser definidas como experiências formadorasporque aproximam o ator de si através do ato de lembrar-narrar, remetendo-o às recordações-referências em suas dimensões simbólicas, concretas, emocionais, valorativas. Tais narrativas de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como "processo de formação"e "processo de conhecimento" (JOSSO, 2002). Este porque nasce da incidência dos referenciais, dos modelos e das situações que caracterizam aprendizagens, a partir das próprias vivências do sujeito, das relações com os outros e com o ambiente, aumentando o leque de experiência de cada um; aquele porque o uso dos processos experienciais imprime marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças de identidade processadas nos percursos individuais.

No campo educacional, as narrativas permitem que o professor adentre em sua história de vida, em sua trajetória de formação, em sua identidade profissional, e assim possa entender as relações de ensino e aprendizagem, bem como os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. Por meio de autobiografias, o professor pode, conforme Souza (2007), evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processoshistóricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Partindo da experiência de si, o professor questiona sua trajetória, suas aprendizagens, as relações com os professores que passaram por sua vida e as vivências nas instituições por quais passou, sobretudo, a escola.

O trabalho com (auto)biografias e formaçãosurge,pois,do sentido de compreender e absorveras implicações pessoais e as marcas construídas no percurso individual,por meiodenarrativas escritassobre as aprendizagens individual/coletiva da profissão, levando-se em consideração as influências exercidas pelos professores e pelas instituições, no que diz respeito ao (re)dimensionamento do discurso pedagógico e das práticas produzidas na trajetória dos sujeitos.

Ao mergulhar em sua própria história, o professor terá contato com cenas cotidianas e experiências que ajudaram a formá-lo como profissional, com suas crenças, sua postura, sua ética e sua essência.

As narrativas se estabelecem como processo de formação e de conhecimento porque tem como foco a experiência, e essa busca de lembranças e experiências vividas é também uma busca de identidades e subjetividades. Conforme Souza (2007), "as narrativas se constituem como singulares num processo formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva".

É no ato de narrar sua própria história que o professor consegue enxergar seus limites e suas possibilidades. Os relatos permitem adentrar um campo subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e, por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos e situações no contexto escolar e na vida.

SOBRE A METODOLOGIA E AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

Sob forma de narrativas, a pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem autobiográfica, aconteceu na única escola que oferece educação infantil no bairro onde trabalho. A escola possui apenas quatro turmas de educação infantil, e foram as professoras dessas turmas que concederam a entrevista. Inicialmente, as quatro docentes foram reunidas e a elas foram repassados os objetivos da investigação, adentrando-se brevemente na fundamentação teórica em torno das narrativas autobiográficas, seu histórico e importância para a pesquisa educacional. Explicou-se, nas palavras de Abrahão (2004), que "a pesquisa autobiográfica é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para si e se revela para os demais" (p. 202), e que, portanto, as docentes quebrassem a formalidade e encarassem a si próprias em suas histórias de vida.

Para proceder a análise de dados, utilizou-se uma entrevista com três proposições voltadas para a temática da formação e auto formação. A primeira proposição abordou sobre a influência da formação inicial na prática dessas professoras; a segunda abordou sobre as formações continuadas voltadas para a educação infantil e suas contribuições para as docentes; e a terceira, por fim, questionou sobre as iniciativas de auto formação realizadas sobre os investimentos que as professoras fazem e sobre os instrumentos usados para garantir essa auto formação. Desta forma, por meio da entrevista, extraiu-se as narrativas dessas professoras de educação infantil, que tiveram seus nomes mudados neste artigo.

A respeito de sua formação inicial, a professora Madalena diz:

> "Ficava encantada com os ótimos professores que tive no curso de Pedagogia. Eles falavam sobre educação e seus problemas com muita propriedade. Acho que deveria ter mais disciplinas voltadas para a educação infantil. Mesmo assim, gostei muito do curso, pois tive contato com vários textos excelentes, com várias teorias e autores diferentes. Tento colocar as teorias em prática para não ficar apenas no discurso".

Na narrativa dessa professora, sua formação inicial foi trazida à memória inicialmente com boas lembranças de seus professores, o que implica dizer que estes podem ser considerados referências para Madalena, e que ela pode apresentar em sua prática características baseadas neles, a exemplo da segurança no falar de educação com propriedade. Evidencia-se que eles contribuíram para a formação desta professora de educação infantil. Nóvoa (1995) afirma que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (p. 17). E o conhecimento de si da docente revela que ela traz consigo os professores que lhe serviram de exemplo e as leituras que fez, tentando colocar em prática todo o arcabouço teórico adquirido na formação inicial.

Por sua vez, a professora Lúcia relatou:

> "Na perspectiva de melhorar a qualidade do meu trabalho, entrei para o curso de Pedagogia, onde pude encontrar embasamento para a minha prática pedagógica. (...) A faculdade não te prepara para a sala de aula. Ela te dá recursos para solucionar os problemas e questões diárias encontradas na sala de aula. A prática aliada ao embasamento teórico recebido na faculdade mostra soluções para as mais diversas situações do dia a dia".

Com um discurso mais crítico, Lúcia traz a dicotomia entre teoria e prática, associando esta ao seu trabalho em sala de aula, e aquela à formação inicial. Embora reconheça que foi no curso de Pedagogia que teve acesso ao embasamento teórico, acredita que deve existir uma aliança entre teoria e práticaem prol de "soluções para as mais diversas situações do dia a dia".Evidencia-se em sua fala, que foi na formação inicial que ela entendeu e se apropriou de saberes necessários à ação docente e que, postos em prática, trouxeram-lhe desenvolvimento profissional. Para Tardiff (2008) é preciso que se "reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não somente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais". A formação inicial deve ser, pois, um canal que proporcione ao futuro professor a compreensão de aspectos singulares e complexos de sua prática, articulando o embasamento teórico aos contextos da ação docente.

Em relação às formações continuadas, outra professora entrevistada, Cláudia,afirmou:

> “As formações continuadas me ajudam muito, principalmente em relação à novas metodologias. São momentos únicos de atualização e discussão. Às vezes acho que os temas são repetitivos, a exemplo da avaliação da aprendizagem. (...) Quando fazemos formações na própria escola, geralmente é mais produtivo, pois as discussões são sobre a realidade de cada professora. Não quer dizer que não gosto de seminários, congressos e outros eventos maiores”.

Esta professora admite que as formações continuadas ajudam-na em sua prática, sobretudo no que se refere às metodologias. De início, leva-se a pensar que ela apenas necessita de novas metodologias, como se fossem receitas prontas. Porém, ao longo de sua narrativa, vê-se que a docente também privilegia as discussões em torno de sua realidade, a partir da troca com suas colegas de escola.Nóvoa (1992) defende que se deve conhecer o saber oriundo da experiência pedagógica dos professores por meio do levantamento e reflexão de momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais.

A narrativa de Lúcia é sobre formações continuadas voltadas para a Educação Infantil.

> “A oferta de formação continuada nessa área ainda é pouca, e ainda existe a ignorância de gestores que colocam os professores com menor rendimento e desempenho nas salas de Educação Infantil, por se ter uma ideia distorcida de que pré-escola é só balela, quando na verdade é a base e deve ser muito bem estruturada para que assim, como uma boa casa, dê sustentação a todas as outras etapas que vêm depois do alicerce”.

Com seu tom crítico, a docente expõe uma deficiência em relação à pouca oferta de formações iniciais voltadas para educação infantil e, inevitavelmente, expõe o descaso com o tratamento que se dá, por parte dos gestores de escolas, à organização desse nível de ensino, demonstrando a escola como um espaço de contradições e lutas. Sua narrativa revela que a educação infantil, seja nas ofertas de formações continuadas, seja no dia a dia da escola, é tratada de forma inferior aos outros níveis de ensino da educação básica.

Desta forma, no que se refere a estes dois aspectos de formação de professores, inicial e continuada, Reis (2012) afirma:

> A construção das narrativas e sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e continuada, possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, pois, ao contarem alguns acontecimentos pertinentes a sua profissão, os professores fazem mais do que registrar um acontecimento: mudam as formas de pensar e atuar, sentem-se motivados a inovar suas práticas e manter postura crítica e reflexiva diante de seu desempenho.

Os professores, por meio das narrativas, refletem sobre suas experiências de ensino e as reconstroem, bem como sobre sua trajetória de formação. Dessa forma, ao tornarem explícitos os saberes pedagógicos construídos ao longo de suas experiências,

desencadeiam o questionamento de competências e práticas, a tomada de consciência de conhecimentos, o desejo de transformação e a criação de compromissos e metas.

Sobre a busca de sua auto formação, a professora Paloma relatou:

> "Acredito que nós, professoras, não podemos apenas esperar que as formações cheguem até nós, por isso sempre pesquiso e busco me atualizar. Sempre assinava revistas especializadas em educação infantil. Parei por causa de tantas opções encontradas na internet. É mais fácil. Não conheço biblioteca por perto, então é na internet que consigo textos, músicas para crianças, consigo baixar livros e entrar em sites especializados em educação infantil. Fiz até um curso a distância sobre Arte e Recreação. Aprendi muito mesmo. Foi muito bom para mim".

A professora Paloma não se limita às formações que, porventura, venham ser oferecidas pelas instituições. Ela se mostra bastante conectada com o mundo virtual através da internet, tendo acesso a textos, livros, músicas e cursos voltados para a educação infantil. Percebe-se, em seu relato, marcas do saber nas palavras *pesquiso, atualizar* e *aprendi,* inferindo-se que existe um processo de auto formação acontecendo em sua trajetória. Quando esta docente concluiu suas narrativas, falou-me em particular que acreditava que formações só eram congressos, seminários, encontros e eventos maiores, e que só tomou consciência de que pesquisas e estudos pessoais por meio da internet, revistas, livros e bibliotecas também se constituíam como parte de sua formação, a partir desta pesquisa que possibilitou o conhecimento de si. Conforme Souza (2007), o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

Estas professoras buscaram emsuashistórias de vida e trajetórias de formação as relações que os fizeram ser o que são, poisas narrativas permitem que o sujeito adentre nos sentidos de suas vivências e aprendizagens, e nas suas trajetórias pessoais. Ainda segundo Souza (2007), através da narrativa (auto) biográfica, torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do professor em formação (p. 19).O autor deixa claro que essa viagem à memória das experiências do docente permite que ele compreenda seu discurso pedagógico e sua postura, bem como a reflexão e reconstrução de sua prática. Configura-se, então, "como uma possibilidade extremamente produtiva para a formação e auto formação pessoal e profissional do docente" (CORDEIRO, 2007, p. 58), visto que trazer à memória experiências formadoras e refletir sobre elas, possibilita o desencadeamento do processo de formação e auto formação.Para Pineau (1999), a formação, pensada como auto formação e centrada na abordagem experiencial ou biográfica, revela através da narrativa

de formação aprendizagens experienciais, conhecimentos tácitos e relacionais entre o vivido e as situações cotidianas.As narrativas autobiográficas permitem, pois, aos sujeitos a tomada de consciência de si e de suas aprendizagens, uma vez que esses sujeitos, professoras de educação infantil, desenvolvem o protagonismo de suas histórias de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas autobiográficas visam aprofundar, no cotidiano escolar, as discussões para além da transmissão de conhecimentos teóricos e de se considerar mais de perto a história de vida e a trajetória de formação de professores. Este artigo demonstrou a necessidade de se ouvir a voz do professor, seus anseios, sua história e seu trajeto, buscando compreender o sentido desta investigação voltada para o professor em exercício e para a experiência enquanto esta acontece.E isso foi percebido na fala das entrevistadas, no momento em que as narrativas colocaram-nas diante da reflexão em torno de formações e auto formações e suas influências na prática docente na Educação Infantil.

Estas professoras mergulharam em suas próprias histórias e puderam trazer à tona aspectos, características, sentimentos e saberes de si adormecidos; buscaram e buscam uma identidade diante de tantas mudanças; tiveram a oportunidade de se conhecer melhor enquanto profissionais. Catani diz que “ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios” (2004, p. 271).É essa criação de uma imagem de si que leva o sujeito a construir sua identidade.

As professoras narraram e ouviram suas próprias histórias. Defrontaram-se em suas experiências de formações inicial e continuada, revelando seu “eu” e trazendo saberes docentes e conhecimentos de si. Segundo Souza (2006), a escrita da narrativaremete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si (p. 14). Assim sendo, as docentes, ao embarcarem neste processo de (auto)formação e conhecimento, adentraram num movimento de tomada de consciência, encontrando na memória resquícios, marcas e singularidadesde sua construção docente e de sua identidade,tanto na formação inicial como nas formações continuadas.

Constatou-se que as professoras entenderam que a reflexão das histórias de vida, por meio de narrativas autobiográficas, trouxe à tona um entrelaçamento de relações entre

as experiências pessoais e suas trajetórias de formação, possibilitando a construção de sua identidade ante às transformações vividas na escola e no mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.º 14, p. 79-95, set. 2003.

_____. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CATANI, D. B e VICENTINI, P. P. Lugares e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores. In: **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Narrative and story in practice and research. In: SCHÖN, D. (Ed), **The reflective turn: Case studies in and on educational practice**. New York: Teachers College Press, 1991, p. 258-281.

CORDEIRO, V. M. R. Experiência, histórias de leitura e formação: os bastidores da leitura e cenas da escola. In: **Histórias de vida e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância. MEC, 2007.

ELBAZ, F. **Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse**. Journal of Curriculum Studies, 23 (1), p.1-19, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____ (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

PINEAU, G. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: ***Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação***. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1999.

_____. Histórias de vida e alternância. In: **Memória (auto)biográfica e diversidade: questões de método e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2011.

REIS, P. G. R. El potencial educativo e investigativo de las narrativas. In: NURIA, C. REIS, P. G. R. **Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional**. Andalucía: Universidade Internacional de Andalucía, 2012, pp. 21-30.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____. História de vida, escritas de si e abordagem experiencial – Programa 1. Abordagem experiencial: Pesquisa Educacional, formação e histórias de vida. In: **Histórias de vida e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância. MEC, 2007.

_____. **Memória (auto)biográfica e diversidade: questões de método e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

EIXO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

NUTRIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA REGULAMENTAÇÃO A PRÁTICA

Aleide Macedo da Cruz Santos[76]
Gabriela Scaldaferri da Silva[77]
Universidade Federal da Bahia - UFBA
aleidemacedo@gmail.com
gscaldaferri@live.com
Coautoria:Valdineia Araújo Scaldaferri[78]

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo expor a relação entre as políticas públicas de nutrição brasileiras, o aporte teórico no que se refere à alimentação saudável e o brincar, e as práticas observadas em instituições de ensino de Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se baseia na leitura analítica de textos e na experiência vivida em instituições de Educação Infantil, localizadas em Salvador, Bahia, entre os anos de 2016 e 2017.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, as práticas pedagógicas desse nível devem possibilitar, também, condições de aprendizagem mediadas para a formação autônoma das crianças no que se refere ao cuidado pessoal, saúde e bem-estar (2010, p. 26). Logo, entende-se que as ações pedagógicas devem promover à criança a emancipação sobre seu corpo, seus cuidados e a compreensão dos seus hábitos como colaboradores para alcance da saúde. Mas o que de fato é "saúde"?

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde é "um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade" (1946). Neste sentido, ao correlacionar o que é pensado sobre as

[76]Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia-UFBA
[77]Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia-UFBA
[78] Mestranda em Administração pela Universidade Salvador-UNIFACS

práticas pedagógicas da educação infantil e o conceito de saúde trazido pela OMS, pode-se compreenderque as ações pedagógicas, nessa etapa da educação, devem contemplar o estímulo à autossuficiência dos educandos quanto à busca pelo seu bem-estar, não só físico, mas também mental e social, promovendo uma melhor qualidade de vida. Diante disso, foi identificado como a promoção da alimentação saudável nas escolas pode contribuir, através de ações pedagógicas, para o desenvolvimento das crianças no que se refere aos hábitos alimentares que busquem um estado de saúde.

As instituições voltadas para a educação infantil são ambientes privilegiados, pois trabalham o desenvolvimento do ser em sua primeira infância, etapa em que começam a se moldar os hábitos alimentares que repercutirão por toda a vida. De acordo com a concepção da educação integral, o momento da alimentação é uma extensão da proposta pedagógica. Sabe-se que o educador tem papel fundamental no que se refere à aprendizagem, mas, é necessária, também, a percepção da importância de uma alimentação saudável e adequada, dentro das condições da realidade de cada criança em idade escolar. Entretanto, o docente que permanece estático à situação nega uma aproximação a uma melhor qualidade nutricional, e nega o que é, por lei, o direito dessas crianças à educação e alimentação. Portanto, é importante que o educador e a família, convoquem as crianças a participarem desse momento, a partir da realização de atividades lúdicas, fazendo com que elas conheçam os alimentos e sua importância para o seu desenvolvimento.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi construído a partir das vivências nos estágios obrigatórios da Universidade Federal da Bahia-UFBA, realizados em dois momentos, a partir das observações das práticas pedagógicas de duas Instituições de Educação Infantil da Cidade de Salvador: uma da rede privada de ensino, para crianças de 0 a 5 anos; e outra da rede pública (Federal), para crianças de 0 a 3 anos. Sendo que o período de observação foi entre os anos de 2016 e 2017. A partir das experiências vivenciadas nas escolas, referente à alimentação das crianças, foi realizada uma leitura analítica de teóricos que estudam sobre a importância da alimentação saudável nas Instituições de Educação Infantil, como por exemplo, PHILIPPI, et al, (2003), com seu texto: *"Pirâmide alimentar para crianças*

de 2 a 3 anos", e MASSARUTTO, et al, (2010), com*Projeto de Educação Nutricional: brincando e aprendendo com os alimentos"*;e também de documentos que regulamentam a alimentação escolar no Brasil, como o *Manual Orientação para a Alimentação Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos*; e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Essas leituras subsidiarama análise de como as escolas incentivam as crianças quanto a alimentação saudável, e como é contato com a família nesse quesito.

BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO ESCOLAR

Em 1945, foi criada a Comissão Nacional de Alimentação (CNA), com o propósito de definir a política nacional de alimentação, estudar o estado de nutrição e os hábitos alimentares da população, estimular e acompanhar campanhas educativas; estudando e propondo normas para a política nacional de alimentação. Na década de 50, a Comissão elaborou o Plano Nacional de Alimentação – denominado de Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil –, que tinha como foco a atenção à nutrição materno-infantil. Desse projeto, em 1955, através do Decreto nº 37.106, institui-se a Campanha da Merenda Escolar (CME), subordinada ao Ministério da Educação. No ano seguinte, o nome foi alterado para Campanha Nacional de Merenda Escolar (CMNE), com o objetivo de promover atendimento em âmbito nacional; o nome foi novamente modificado, em 1965, e passou a ser Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE).

Em 1972, Emílio Garrastazu Médici aprovou a criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), encarregado de assistir o governo na concepção de uma política nacional de alimentação e nutrição; propor o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), promover e fiscalizar a sua execução e avaliar os resultados. No ano de1976, surgiu o PRONAN II – após declínio do PRONAN I -, apresentando o primeiro modelo de uma política nacional, que incluía complementação alimentar, amparo ao pequeno produtor rural, entre outras ações; a partir do PRONAN II, em 1979, o CNAE foi renomeado, passando a ser chamado de Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) – nome atual. O PNAE, que, desde a sua criação até 1993, permaneceu centralizado – ou seja, tendo um único órgão responsável por gerenciar todos seus

recursos e ações -, sofreu, em 1994, a descentralização dos seus recursos financeiros, que agora passavam a ser competência dos Estados e municípios, destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos; essa descentralização foi instituída por meio da Lei nº 8.913, de 12/7/94.

É necessário informar que ele é um programa dirigido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e que visa garantir a todos a alimentação escolar permanente, favorecendo, assim, a redução dos índices de evasão. Conforme preconizado pelo PNAE, que "atua na promoção da segurança alimentar e nutricional para esse grupo social prioritário"(REIS et al., 2011, p. 628), o processo de elaboração e acompanhamento dos cardápios escolares é fundamental para garantir o cumprimento dos requisitos mínimos quanto aos aspectos nutricionais.

Nos últimos anos o PNAE teve avanços significativos. Como a criação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), responsável por fiscalizar e assessorar a execução do Programa; a exigência de um nutricionista assumindo a função de Responsável Técnico pelo Programa; extensão do Programa na rede pública de ensino, chegando a alcançar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a obrigatoriedade do uso de 70% dos recursos disponibilizados pelo governo federal exclusivamente com produtos alimentares básicos produzidos na região local, sendo que, no mínimo, 30% desse valor devem ser utilizados na aquisição de produtos da agricultura familiar. Esses avanços fizeram do PNAE ser reconhecido mundialmente como um caso de sucesso de Programa de Alimentação Escolar Sustentável.

O PNAE E A ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil engloba crianças de 0 a 5 anos, logo a alimentação ofertada deve ser pensada para essa etapa da infância, que compete aos primeiros anos de vida; considerando o seu bem-estar físico, mental e social. Segundo o Manual de Orientação para a Alimentação Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, esta fase "envolve comportamentos e atitudes que persistirão no futuro, podendo determinar uma vida saudável, à medida que um conjunto de ações que envolvem o ambiente familiar e escolar forfavorável ao estímulo e a garantia de práticas alimentares adequadas" (2012, p. 13-14).

De acordo com a OMS, crianças de até os seis meses de idade devem fazer, exclusivamente, o aleitamento materno; a partir dos seis meses, alimentos e bebidas complementares já podem ser oferecidos às crianças, sendo que o aleitamento materno deve ser mantido, até pelo menos os 2 anos de idade. Os benefícios da amamentação devem estimular profissionais da educação a aplicar seus conhecimentos no que se refere ao incentivo e apoio dessa prática. A inclusão de alimentos e bebida complementares dever ser gradual, respeitando-se a evolução da criança, e diversificada, com alimentos de sabores, texturas e consistências diferentes do leite materno.

Conforme a orientação do Manualdevem ser garantidos na alimentação diária das crianças elementos ricos em energia e micronutrientes (principalmente zinco, ferro, vitamina A, vitamina C, folato e cálcio), cuidando para que não haja contaminação por micro-organismos patogênicos, toxinas ou produtos químicos que sejam prejudiciais, além de evitarprodutos industrializados. É aconselhado, ainda no documento, que todas as refeições nessa faixa etária devempriorizar frutas, verduras e legumes (orgânicos e/ou agroecológicos).

Ainda de acordo com o Manual, uma alimentação saudável contempla a variabilidade de grupos alimentares com diversas colorações; entende-se que quanto mais colorida à alimentação, mais rica é em termos de vitaminas e minerais. A variedade de cores torna a refeição mais atraente e contenta os sentidos, estimulando o consumo de alimentos saudáveis. Os alimentos ofertados não devem conter sal, excesso de gordura, açúcar, conservantes ou corantes, pois podem interferir o crescimento e desenvolvimento, além de proporcionar a carências de vitaminas e minerais, aumentando o risco de doenças futuras.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: VIVÊNCIAS.

Os bons hábitos alimentares são adquiridos durante toda a vida, porém os primeiros anos são de suma importância para a fixação desses costumes. Baseado nas literaturas sobre o tema recomenda-se que seja feita a inserção dos alimentos de uma forma gradual, apresentando diferentes alimentos, para que a criança possa ir experimentando-ose aceitando-os. Um grande desafio para os responsáveis, e para a

escola, é estimular o contato com alimentos que sejam saudáveis, em um mundo recheado de propagandas de biscoitos e refrigerantes voltadas para o público infantil.

Sendo assim, cuidar para que as crianças tenham uma alimentação saudável é um papel principal da família; dando bons exemplos, ficando atentos aos sinais de fome e de saciedade das crianças, servindo porções adequadas à sua idade, evitando assim que comam excessivamente. Neste sentido, a escola também tem um papel importante, visto que é o lugar em que as crianças passam a maior parte do tempo: fortalecer a partir de suas práticas pedagógicas ações que desenvolvam nas crianças, desde cedo, o cuidado com a sua alimentação.

Nessa fase inicial da vida, a criança está mais predisposta a experimentar e aceitar diferentes alimentos, por esse motivo a escola e os responsáveis, devem juntos (na medida do possível), pensar nos alimentos que serão oferecidos, montar o cardápio das refeições de acordo com os níveis da Pirâmide Alimentar Infantil, proposta por PHILIPPI, et al, 2003, sendo que essa pirâmide é voltada para crianças de 2 a 3 anos. As autoras destacam que "nessa faixa etária ocorre à incorporação de novos hábitos alimentares" (PHILIPPI, et al, 2003), os quais vão implicarno conhecimento de novos sabores, texturas, cores, ou seja, nas experiências sensoriais, portanto os níveis são;

> Primeiro nível: Grupo do arroz, pão, massa, batata, mandioca: constituído por cereais, tubérculos e raízes, fontes de carboidratos; contribui com a maior parte das calorias da dieta – 5 porções, sendo pelo menos uma de grãos integrais.
>
> Segundo nível: Grupo das verduras e legumes e Grupo das frutas: fontes de vitaminas e minerais – 3 porções.
>
> Terceiro nível: Grupo do leite, queijo e iogurte: fontes de proteínas, cálcio e vitaminas – 3 porções; Grupo das carnes e ovos: alimentos fontes de proteínas, ferro e vitaminas; inclui carne bovina e suína, aves, peixes e frutos do mar, vísceras e ovos – 2 porções; Grupo dos feijões: inclui feijão, soja, ervilha, grão de bico, fava e amendoim; alimentos fontes de proteína vegetal – 1 porção.
>
> Quarto nível: Grupo dos óleos e gorduras (margarina/manteiga, óleo) e Grupo dos açúcares e doces (doces, mel e açúcares)– 1 porção.

Mas, não cabe só à família e a escola essa conversa, as crianças devem ser incluídas nesse momento. É importante que se trabalhe com elas atividades que favoreçam o conhecimento dos alimentos e sua importância para o seu desenvolvimento.Essas atividades pode ser uma contação de história com fantoches; a criação de uma horta; uma atividade de colagem;a produção de sanduiches naturais- cada criança monta o seu sanduiche; músicas. A escola, e os responsáveis, devem planejar

como vão trabalhar esse assunto com elas, e incentivá-las a conhecer esse mundo tão colorido e gostoso da alimentação saudável.

A partir dos aspectos abordados até o momento nesse trabalho e nas percepções das vivências dos estágios nas duas instituições, tanto pública quanto privada, que são referências na Cidade de Salvador, percebe-se uma preocupação das mesmas com relação à necessidade de desenvolver nas crianças hábitos alimentares saudáveis. E para, além disso, instigar as famílias no mesmo contexto. Ainda sobre as instituições observadas, destaca-se que ambas possuem uma proposta que coloca a criança como sujeito, com diferentes de linguagens, sendo ativa, curiosa e interativa; além da parceria Família e Escola, como diz nutricionista da instituição pública (federal) na palestra da Semana da Saúde, a qual falou sobre "*Alimentação saudável na infância"*,

> se a creche não tiver um contato com os pais, quando chegar em casa as crianças vão comer tudo que elas não veem aqui, e quando elas voltarem, vai ser muito difícil fazer com que essas crianças tenham bons hábitos alimentares, isso se torna um ciclo vicioso e coloca todo nosso trabalho "abaixo". O apoio dos pais é fundamental para o trabalho que tentamos fazer aqui, por isso que eles estão presentes em qualquer ação que fazemos. (Nutricionista da escola da rede pública (Federal))

Portanto, é perceptível que a escola acima citada além de ter um cuidado com a alimentação na instituição de ensino, também se preocupa em manter a extensão do trabalho desenvolvido quanto aos hábitos alimentares das crianças até a sua casa. Ainda sobre o diferencial das práticas empreendidas pelas Unidades de ensino em discussão, vale sublinhar as estratégias quanto à seleção dos produtos. Utilizam apenas produtos orgânicos, muitas vezes da horta que a própria criança ajudou a criar, plantar. Outro hábito que faz a diferença é o fato de conscientizarem os infantes, a não fazerem uso demasiado de alimentos não saudáveis. A conversa com os pequenos sobre a alimentação saudável, a importância de frutas, verduras, legumes para o desenvolvimento infantil é uma rotina no espaço escolar, e feito através da ludicidade. São realizadas contações de histórias e músicas; montagem de cardápio do dia; elaboração de pratos coloridos, comcrianças maiores ajudando as menores; criação de hortas; práticas lúdicas que também estão presentes no Manual de Orientação para a Alimentação Escolar (citado anteriormente no trabalho), e são referenciadas por ZIMER, et al, 2004(APUD MASSARUTTO, 2010),

> (...) para que se obtenha uma população mais saudável é imprescindível a realização da educação nutricional na infância, que pode ser realizada por meio de atividades lúdicas, que são as principais ferramentas utilizadas na educação

> nutricional, pois auxiliam no sucesso do trabalho proposto, permitindo uma maior facilidade na aprendizagem pelas crianças sobre escolhas e hábitos alimentares mais saudáveis.

Portanto, os meios não se esgotam, cabe à escola e a família, pensarem juntos como conversar sobre esse assunto com os pequenos, trazendo a ludicidade para esse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alimentação escolar é regulamentada pelo maior e mais antigo programa voltado para alimentação do mundo, o PNAE; possuindo guias que orientam nutricionistas e gestores das escolas para o trabalho com esse tema, salientando o que deve-se comer, e quais atividades podem ser realizadas com as crianças. Sendo assim, cabe à comunidade escolar (escola e família) idealizarem o cardápio que será oferecido de acordo com as necessidades dos pequenos, e como vão fazer para apresentar esse mundo tão colorido a eles. Ressaltando que, com base nas concepções desse estudo e das experiências vividas nas instituições,a melhor forma de se conversarsobre a alimentação com as crianças pequenas é através da ludicidade, pois quando se trata dessa faixa etáriaé importante levar em consideração que elas aprendem brincando, e que o momento da alimentação também é uma oportunidadede aprendizagem.

REFERÊNCIAS

_____. *Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)* – 1946. In: Universidade de São Paulo. Comissão de Direitos Humanos, Biblioteca Virtual de Direitos Humanos.Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em 12 de junho de 2017.

BRASIL.*Cartilha Nacional Da Alimentação Escolar. Brasília*, DF 2015 2ª edição. – Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/116-alimentacao-escolar?download=9572:pnae-cartilha-2015>. Acesso em 17 de maio de 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* In: Palácio Do Planalto, Presidência da República Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>. Acesso em 10 de junho de 2017.

BRASIL. Diretrizes *curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0ahUKEwiaqcqzsPjTAhUEIpAKHVAcDMUQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseb%2Farquivos%2Fpdf%2Fres0398.pdf&usg=AFQjCNEgkwO0th043

COs7k0yqYBpzNOlAA&sig2=KKyJZZEohRNz_e68uzGx6w>. Acesso em 17 de maio de 2017.

BRASIL. *Manual de orientação para a alimentação escolar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e na educação de jovens e adultos* – 2. ed. - Brasília : PNAE : CECANE-SC, 2012. 48 p. – Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/110-alimentacao-e-nutricao?download=7669:manual-de-orientacao-sobre-alimentacao-escolar-nas-diferentes-etapas-de-ensino>. Acesso em 17 de maio de 2017

PHILIPPI, S.T, et al. *Pirâmide Alimentar para crianças de 2 a 3 anos.* Rev. Nutr, v.16, n.1, p.5-19, Campinas, 2003.

PIATI, J; PETRIKOSKI, S. M. *NUTRINDO SABERES DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR.* Disponível em < http://www.epea2017.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/05/241-E4-S11-NUTRINDO-SABERES-DA-ALMIM.pdf >. Acesso em 20 de junho de 2017.

PORTAL DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO, Programas – alimentação Escolar. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar>. Acesso em 11 de junho de 2017.

RECOMENDAÇÕES OMS. Disponível em <http://www.leitematerno.org/oms.htm#_ftnref1>. Acesso em 12 de junho de 2017.

REIS, C. E. G.; VASCONCELOS, I. A. L.; BARROS, J. F. N. *Políticas públicas de nutrição para o controle da obesidade infantil.* Disponível em <http://www.nutricaoemfoco.com.br/NetManager/documentos/politicas_publicas_de_nutricao_para_o_controle_da_obesidade_infantil.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2017.

RODRIGUES, M. L. C. *Módulo 10:* Alimentação e nutrição no Brasil l. [et al.]. – Brasília : Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, A. C. *De Vargas a Itamar:* políticas e programas de alimentação e nutrição. Estudos Avançados, São Paulo, v. 9, n. 23, jan./abr. 1995. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141995000100007>. Acesso em 10 de junho de 2017.

ZIMER, T. T.B, et al. Brinquedoteca: Planejamento e Implementação de Atividades Lúdicas para o Ensino de Matemática na Educação Infantil. Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática – Relato de Experiência, Universidade Federal do Paraná, julho de 2004. IN: *PROJETO DE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL: BRINCANDO E APRENDENDO COM OS ALIMENTOS.* MASSARUTO, T. M;MACIEL, E.R; FERREIRA, P. F. de A. 2016. Disponível em <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/4/193.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2017.

POR UMA POLÍTICA COM MENOS PAPEL, MAIS EXPERIÊNCIAS: A CULTURA DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo
DMMDC-UFBA
analu@ufba.br

Introdução

A construção deste artigo foi suscitada a partir da minha itinerância das observações do cotidiano da prática escolar, no campo da pesquisa do doutorado em curso, que tem como objetivo compreender como as tecnologias digitais permeiam o universo das crianças e influencia na cultura lúdica infantil de um CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil, em Salvador. Embora a pesquisa de doutorado tenha por objetivo a escuta das crianças sobre o uso das tecnologias, neste trabalho, será destacado para reflexões as políticas do município, em relação as orientações pedagógicas do acesso das crianças à cultura da escrita docompêndio didático adotado. Kohn (2016, p.77) quanto ao ato e os desafios do olhar da observação participante salienta que " a maneira de observar e o que o observador coloca em evidência na complexidade do vivido contribuem para avançar seu ponto de vista assim como sua ação". Nessa direção, ao observar a rotina das crianças como todo, percebi uma ênfase e inquietação, por parte das professoras, no que tange as "tarefas" desenvolvidas junto às crianças do compêndio didático adotado pela Secretaria Municipal de Educação. Atividades/tarefas que revelam o recorrente problema detentativas de antecipação da alfabetização sobre os modos de ensinar e aprender aspectos da linguagem escrita na Educação Infantil.

A origem do título inicial deste trabalho: "Por uma política com menos papel, mais experiências" foi originado da temática sugerida pelas professoras e profissionais de Educação Infantil na jornada pedagógica de 2016 intitulada "Por uma infância com menos papel e mais experiência", demonstrando inquietação diante da política exigida pela rede com as crianças do primeiro nível da Educação Básica. O eixo sobre Políticas Públicas para Educação Infantil proposto por este evento, ao fomentar o questionamento de antecipação precoce da alfabetização para as crianças pequenas, só fez aguçar o interesse de trazer para o debate e apontar perspectivas para educação das crianças da

primeira infância em idade pré-escolar, pois, muitas vezes, as práticas no que se refere a linguagem escrita privam as crianças de serem protagonistas de suas linguagens e de vivenciarem experiências de apropriação do mundo com aprendizagens significativas, que poderão reverberar para etapas futuras do aprendizado técnico da cultura da escrita.

A partir desta direção a estrutura da artigo em um primeiro momento trará aspectos teóricos sobre por que, como e o que trabalhar a cultura da escrita na Educação Infantil, sem antecipação da alfabetização e porque é tão necessários respeitar as múltiplas linguagens na primeira infância com os aportes de Vigotski (1998, 2008), Ferreiro (2001), Faria e Melo (2005) e outros autores que reforçam esta perspectiva. No segundo momento será descrito como está organizado a estrutura curricular para Educação Infantil, análise de dados do material didático adotado pela rede, a partir dos relatos das docentes sobre o seu uso. E por fim será tecido perspectivas, a partir dos resultados para uma ação educativa com crianças de 03 a 05 anos, que as respeite como sujeitos de direitos as suas cem linguagens.

1. A cultura da escrita como uma das linguagens da criança

Quando observamos a prática de Educação Infantil verificamos tentativas de efetuar um letramento ou alfabetização, por isso faz necessário uma breve diferenciação desses dois termos à luz de Britto (2005), a fim de repensar em um conceito mais amplo que não se reduza ao ensino do código. De acordo o autor a forte tradição de vincular alfabetização como aprendizagem das primeiras letras, necessitou de outro termo para atrelar o processo e os modos de inserção na cultura – letramento foi a nomenclatura escolhida. O intuito era diferenciar a definição de alfabetização, por esta se caracterizar pela aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as denominadas práticas de linguagem, sempre atreladas ao aprendizado do código. Enquanto letramento, apoia-se no âmbito mais sóciohistóricos, centra-se no uso social e não individual do escrito, por isso preocupa-se em investigar não somente o indivíduo "alfabetizado". O autor propõe o termo *cultura escrita*, por ser mais amplo e caracterizar-se por um modo de organização social baseado no escrito, resultante das formas de fazer ciência e organização do sistema produtivo da sociedade produtiva ocidental – o que não se modificou mesmo com adventos das novas tecnologias. Este conceito implica segundo

o autor: “valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito (BRITTO, 2005, p. 15). O que consiste em inserir a cultura escrita como uma política pública no cotidiano da prática daEducação Infantil, sem o intuito de alfabetizar? O autor adverte-nos, que

> o grande desafio da Educação Infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), mas construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar o escrito (BRITTO, 2005, p. 16).

Britto (2005) ainda ratifica que constitui-se uma agressão à infância a perspectiva tecnicista de apresentar a criança o ensino das letras, sem fomentar o debate da cultura escrita em que predomina o mito da precocidade e da superespecialização, concebido pela ideia da competividade.

Existem variadas formas de inserir a cultura escrita, sem antecipação da alfabetização precoce. Ferreiro (2001) indica que é preciso dar condições com experiências diversas com a língua escrita: com escuta de leitura, permitir escrever livremente, onde os rabiscos são as primeiras impressões escritas, descobrir as diferenças e as relações entre imagem e texto, descobrir por intermédio da própria ação as diferenças entre desenhar e escrever. Na cultura digital, por exemplo, percebemos que as crianças leem pela habilidade de mudar de busca com o simples deslizar os dedos, ao que lhe interessa.

O acesso das crianças de 0 a 05 anos em creches e pré-escolas no ensino formal de educação regular é uma faca de dois gumes. Ao mesmo tempo que garante um direito à educação como um dever do Estado e direito da criança, também, corre-se o risco de esquecer a múltiplas formas de expressão da criança como nas etapas seguintes do Ensino Fundamental, que as crianças não pensam e falam com o corpo todo, só com a cabeça. Investe-se, geralmente, um tempo pedagógico em “trabalhinhos”, diminuindo o tempo na essência primordial de comunicação e representação como o brincar e as interações com seus pares e adultos como momentos ricos de apropriação e leitura de mundo. Nessa direção, compactuo com a concepção de Faria (2005) ao salientar que

> a escrita não é a única forma de expressão, nem a única forma de grafia do ser humano, nem das crianças, nem dos adultos [...] trabalhando com as cem

> linguagens que a criança tem, que o ser humano tem, e que agente às vezes começa a roubar logo na creche e na pré-escola (FARIA, p. 124, 2005).

Vigotski (2008) corrobora com esta perspectiva de compreendermos as cem linguagens da criança, por afirmar que os gestos são seus primeiros escritos "muitas crianças empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados" (Vigotski, p. 153, 2008). Assim sendo com base nessa perspectiva a educação não é centrada num professor que só ensina, mas na atuação ativa deste em que a criança tem participação ativa na (des)organização do tempo e do espaço para apropriação do mundo com direito à brincadeira, ao movimento, à proteção, atenção, desenvolvimento da sua identidade cultural, enfim ao direito de viver a infância.

2. Discussão dos resultados

O currículo da rede municipal da Educação Infantil em Salvador está estruturado em campos da experiência que busquem , o bem-estar, autonomia identidade e interações. No que tange as crianças das creches (0 a 03 anos), pretende-se abordar linguagens integradas natureza e cultura: corpo,movimento e brincadeiras; linguagem oral e imaginação; linguagens, natureza e culturas: artísticas, escrita e matemática.

Ao segmento da pré-escola (04 a 05 anos), busca-se trabalhar com os seguintes aspectos: brincadeiras e imaginação; relação com natureza, sociedade e culturas; linguagens integradas: corporal, verbal, matemática, artística, visual e musical.

Embora a Secretaria Municipal de Educação implementasse orientações curriculares em campos de experiências, no manuais orientadores distribuídos na rede e portfólios com exercícios pré-elaborados, há ênfase em treinos escritos, incompatíveis, muitas vezes, com o desenvolvimento das crianças, principalmente, quanto as crianças de 3 e 4 anos. Inclusive em uma das observações uma professora mostrou-me, incomodada: "veja se vou cobrar a uma criança de 4 anos que identifique o nome dos objetos, ligue e

depois escreva'. Este portfólio é só para cumprir e mostrar aos pais que estamos fazendo alguma coisa" (Professora Hortência[79] do grupo de crianças de 4 anos).

A prática do excesso do uso de atividades de papel é ainda uma prática tradicional, na primeira infância, pautada no discurso da democratização. Essas ações da "pedagogia do papel"restringem experiências mais significativas, tais como: a) investigações advindas das curiosidades das crianças, por meio de projetos, que tentem responder junto com as mesmas, os seus porquês na aventura de conhecer o mundo que a cerca; b) o tempo do brincar livre na dinâmica da cultura escolar como importante para o desenvolvimento integral das crianças e c) a diminuição de uma das funções da inserção das crianças na Educação Infantil - a sociabilidade –aspecto essencial promovido pelas interações das crianças em atividades coletivas com seus pares e adultos, pautados no movimento psicomotor em espaços amplos, cirandas, cantigas tradicionais, brincadeiras, dentre outras aprendizagens importantes de apropriação sócio cultural, que favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Na pesquisa realizada com dez professoras do Centro de Educação Infantil com um questionário semiestruturado ficou constatado, que todas possuemo curso de Pedagogia completo e 50% da amostra tem especialização em Educação Infantil. A experiência profissional na Educação Infantil das professoras pesquisadas varia de 05 a 10 anos. As docentes atuam com crianças na faixa etária de 04 a 05 anos. Em todas as instituições foram adotados os compêndios didáticos definidos pela Secretaria Municipal de Educação.

De acordo as professoras as orientações relacionadas à cultura da escrita eram paradesafiar as crianças desenvolver sozinhos as atividades. O material trabalhado é comum a toda rede, este se baseia-se em orientações pedagógicas onde é oferecido a professora a parte teórica baseada no Referencial Curricular da Educação infantil. As atividades são propostas no intuito de desenvolver as aprendizagens (habilidades), neste caso a escrita. Como relata uma das professoras:

> Os alunos precisam ser desafiados a realizar sozinhos as atividades propostas, oferecer condições para que os alunos reflitam, escolher a didática mais adequada às necessidades da turma (Hortênsia professora da turma de crianças de 04 anos).

[79] Neste trabalho foi respeitado o anonimato das professoras, por isso foi usado condinomes de flores.

Todas as professoras consideraram o material didático adotado inadequado ao desenvolvimento das crianças, com exigências de habilidades como se as crianças estivessem no primeiro ciclo do Ensino fundamental. A exemplo da fala de Margarida professora que atua com crianças de 04 anos:"O material exige que a criança de 4 anos desenvolva a escrita, no entanto o que se pede na proposta das atividades há o exercício de uma escrita muito " madura", ou seja avançada para uma crianças nesta idade."

Todas as professoras afirmaram que o material didático tinha um objetivo de alfabetização precoce, questionavam o processo de leitura e compreensão do código, embora defendessem a aprendizagem da linguagem escrita. Duas professoras evidenciaram esta perspectiva, uma do grupo 04 e outra do grupo 05:

> a linguagem escrita deve começa a ser ensinada o quanto antes porém, muitas crianças memorizam letras ou até mesmo sílabas, produzem palavras inteiras e escrevem seu nome por volta dos quatro anos de idade. O que não significa que isso tudo esteja sendo compreendido por elas. Nessa idade elas tem uma memória excelente, mas geralmente não estão maduras para entender a linguagem escrita (Professora Grosélia do grupo 5).

> No momento em que exige-se muito da produção escrita e por consequência a leitura do código escrito. Por mais que o material seja criativo, lúdico, mas faz-se necessário que o professor use materiais concretos para que a criança possa desenvolver o mínimo da escrita consciente (Professora Violeta do grupo 4).

Na fala da professora Grosélia podemos perceber também uma certa contradição por acreditar que ter acesso a linguagem escrita, necessariamente, implica em as crianças escreverem o seu nome, por reprodução imitativa, mesmo sem compreensão. Na educação infantil, muitas vezes, acontece porque os educadores não sabem como trabalhar a cultura da escrita de modo a respeitar o desenvolvimento integral das crianças com suas múltiplas linguagens e atuar a partir das suas potencialidades. O professor precisa entender que

> [...] na educação infantil, ler com os ouvidos é mais fundamental do que ler com os olhos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, com suas modulações prosódicas próprias, como também aprende a sintaxe escrita e aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita e aprende as palavras escritas. Somente assim podemos considerar que a alfabetização (u o letramento) é uma condição fundamental da educação infantil.O que deve estar em foco, na ação pedagógica, é a ideia de que o conhecimento da escrita não se pela codificação e decodificação de mensagens (mesmo quando essas são

> processadas e compreendidas mentalmente). O princípio que orienta a ação educativa, nessa perspectiva, é o da vivência no universo cultural. Incluindo a oralidade espontânea e as expressões características dos discursos da escrita. Dessa forma a criança poderá operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e de grafar decorre dessa experiência (BRITTO, p. 19, 2005).

Ao serem indagadas em relação as possíveis política e prática da Educação Infantil, com participação das crianças na cultura da escrita como pessoas plenas e de direito o brincar e as interações foram aspectos apontados como preponderantes. O que reforça a importância desses dois eixos também salientados por Vigotski (2009) como os primeiros escritos da criança no mundo, no brincar os desejos não realizáveis podem ser realizados, a criança relaciona-os a um "eu" fictício, assumindo seu papel no jogo e seguindo as regras das relações sociais. É sempre uma atividade com propósito, porque a criança busca relembrar acontecimentos da sua vida circundante, através de uma ação lúdica, mediada pelos significados dos objetos e a linguagem.

Vigotski (2009) afirma, ainda que o brincar atua como uma forma da criança se sentir inserida no seu contexto social; internalizando regras de conduta, valores maneiras de agir e pensar do seu grupo sociocultural, que de certo modo orientam seu comportamento e seu desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, o brincar extrapola o valor de prazer, alegria, entretenimento para uma função concreta, social e pessoal.

Como indicou uma das professoras indicaram modos de se trabalha a cultura da escrita na Educação Infantil:

> O material escrito deve respeitar os limites de aprendizagem da criança, o brincar e a rotina escolar. A criatividade e uso do material concreto cabe aos professores, uma vez que no material não há um guia especifico de aplicação das atividades. Convém citar a rapidez na entrega do material proposto, este por sua vez deveria ser disponibilizado no início do ano letivo, diferente do que aconteceu no ano de 2016, onde só usamos o material no segundo semestre, pois o mesmo chegou ao final do primeiro semestre (Professora Acácia do grupo 05).

Ouvir de quem atua no cotidiano com as crianças é uma das formas de conhecermos e apontarmos para políticas que respeitem as cem linguagens das crianças, que de certa forma expressam o que sabem do mundo e como estão se desenvolvendo, cabendo a nós educadores/educadoras respeitar as múltiplas formas de expressão.

Considerações finais

No trabalho até aqui apresentado ficou evidente que precisamos abdicar da perspectiva tradicional de achar que copiar letras na Educação Infantil estaremos trabalhando a cultura da escrita.

É preciso compreender que inseri a criança no universo da escrita implica em as crianças ler com os ouvidos e escrever com a boca como bem orienta (BRITO, 2015). O que implica em inferir que nessa fase a professora exerce a função de escriba, ao escrever o que as crianças expressão por palavras, dando assim sentido e função social para escrita. E ao ler com os ouvidos as crianças vivenciam na interação com os adultos como o discurso escrito está sendo organizado, e ao mesmo tempo, vai aprendendo as modulações de voz anunciadas no texto escrito, aprende a sintaxe do escrito, amplia o vocabulário. Ouvir histórias faz parte também desse exercício, o que descarta aprendizagem de palavras soltas e sem função no contexto infantil.

No trabalho ficou evidenciado também que as professoras em função dos estudos nas últimas décadas tem o conhecimento que é preciso respeitar as crianças de 0 a 05 anos no que tange a inserção da cultura da escrita, sem antecipação precoce da alfabetização, mas muitas vezes, são impelidas a cumprir as políticas determinadas pela Secretaria de Educação com compêndios didáticos que reforçam uma prática com mais papel do que mais experiências significativas da infância, como o brincar, explorar os espaços com o movimentos corporais,experimentar de forma lúdica as dúvidas e curiosidades e usar o desenho como representação escrita do que compreende.

Referências

KOHN, Ruth Canter. **Os desafios da observação: sobre os desafios de nossas maneiras de perceber e de descrever os fatos humanos e uma exploração da observação questionante.** Leliana Santos de Sousa (tradução). Curitiba: CRV, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELO, Suely Amaral **. O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRITTO, Luiz Percival. Letramento e alfabetização implicações para Educação Infanitl IN **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Ana Lúcia Goulart de Faria, Suely Amaral Melo (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. Tradução Ernani Rosa, Porto Alegre, ARTMED Editora, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____ .**Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiz Smolka.Tradução Zoia Prestes. São Pualo, Ática, 2009

POLÍTICAS PUBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE E DESAFIOS ATUAIS

Ana Rogéria Aguiar –CEPAE/UFG/NEPIEC – **ana-rogeria-aguiar@hotmail.com**
Milna Martins Arantes – SME/UFG/NEPIEC – **milnama@hotmail.com**

Resumo
Este estudo aborda uma reflexão acerca do papel social da Educação Infantil enquanto nível de ensino apontando para o exercício da cidadania da criança em espaços educativos, compreendendo-a como uma prática social, humana e histórica. Questionamos os interesses de mercado imbuídos nas políticas educacionais brasileiras, com relação à infância, em especial os impactos da alteração doArt. 208, inciso I, da Constituição Federal/88, redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, sobre os municípios goianos, no que diz respeito ao crescente atendimento em período parcial às crianças de 4 a 6 anos de idade, ao processo de alfabetização precoce e a eficiência técnica via sistemas apostilados. Para além da instrumentalização, compreendemos a Educação Infantil como um espaço e tempo privilegiado para a humanização, a socialização, a apropriação e renovação dos conhecimentos por meio das interações e brincadeiras. Quanto aos currículos e prática educativa encontramos instituiçõesorganizadas tendo como referência o ensino fundamental. nesse caso, não conseguem garantir os conhecimentos específicos da faixa etária de quatro a seis anos e acabam por valorizar a criança somente enquanto um *vir-a-ser*. Tal perspectiva se torna um desafio a ser superado e resignificado, com vistas a garantir o desenvolvimento integral das crianças, ancorado em práticas educativas que envolvam a expressão, o afeto, a socialização, o brincar, as linguagens artísticas, o movimento, a fantasia, o imaginário, o cuidar, as suas cem linguagens, de forma indissociável.

Palavras chaves: Políticas Públicas. Educação Infantil. Cidadania

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/96 –a Educação Infantil caracteriza-se por ser a primeira etapa da Educação Básica, e sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29), esta concepção representa um grande avanço para o campo educacional, contudo as Políticas Educacionais Brasileira pósLDBENvêm provocandograndes impactos na Educação Infantil. Com aaprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, novos desafios são atribuídos à Educação Infantil, tendo em vista que passa a ser obrigatória a universalização da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Ampliando a faixa de escolarização obrigatória e o dever constitucional do Estado, em relação à educação.

Compreender tais impactos implica necessariamente discutir a educação de forma mais ampla, relacionando-a com o modo de produção capitalista, as políticas neoliberais em curso e, em especial,com o modelo privatista e mercadológico que vem se constituindo como referência para o campo educacional. É importante destacar que as políticas educacionais brasileiras têm sidofortemente influenciadas por tais modelos.

A discussão sobre a relação entre educação e o modelo socioeconômico capitalista retrata a necessidade de se romper estruturas tidas como imutáveis e/ou cristalizadas. Nesse sentido, para discutir a relação entre sociedade e educação é necessário compreender o significado do termo *educação* e sua finalidade, e também associá-la ao processo de socialização do indivíduo. Frigotto (2000) afirma que,

> A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. (FRIGOTTO, 2000, p.31)

Concebida como prática social que interfere dialeticamente no cenário político econômico, a educação enquanto elemento de transformação e superação dos modelos consolidados, se contrapõe à perspectiva de subordinação existente entre educação e capital no molde da economia da era globalizada e das políticas neoliberais.

Os modos de organização da sociedade e os modos de produção revelam também os modelos predominantes de educação que se voltam para as necessidades conjunturais. Acreditando na educação enquanto instrumento para a construção e reconstrução social em prol de uma sociedade igualitária, questionamos a forma diferenciada em que essa é apresentada na atualidade, no que diz respeito a submissão ao modelo mercadológico e à preparação técnica e instrumental.

Para além da instrumentalização, compreendemos a educação como um veículo de socialização e humanização. Ademais, por mais que a socialização denote um conceito de *configuração* ou de *moldagem*, como destaca Berger (2002), ela não se efetiva de forma passiva por parte do indivíduo. Visto que o processo de socialização está relacionado também ao processo de humanização, ou seja, a *socialização é um processo pelo qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade* (idem). Ora, se desde o nascimento estamos na condição de nos relacionarmos com outras pessoas, a experiência social se torna um elemento constitutivo e constituinte na formação do homem.

Ao refletir sobre o papel da educação na sociedade, vimos a necessidade de resgatar a concepção de educação no modelo social marxista e criticar a sociedade capitalista neoliberal, buscando em Marx (2001) os princípios de coletividade e sua defesa à sociedade sem classes.Nesse âmbito, a educação segundo Marx (idem) revela muito mais do que uma eficiência mercadológica: representa a formação humana, pois, para se compreender a educação, é preciso lembrar que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não o que elas produzem ou vão produzir.

Discutir a educação como elemento de transformação social exige de nós, novamente, a aproximação da realidade concreta e a busca de conhecê-la. Até porque é impossível, na perspectiva marxista apontada, compreender a educação isolada de outros elementos sociais. Entretanto, ao defendermos a concepção marxista de educação, sabemos que é necessário consolidar uma outra instituição educacional diferente da que temos ainda hoje.

SegundoGramsci (1978), as instituições educativas devem ser compreendidas e constituídas como um espaço social que favorece a formação cultural. Ou seja, um espaço que favorece a formação do indivíduo, a ampla construção da identidade pessoal e coletiva, da sociabilidade, do conhecimento e da autonomia. Nessa perspectiva, aformação do *homem omnilateral*[80], enquanto formação do cidadão, se constitui ainda quando as crianças estão em idades pré-escolares.

Este ideário educacional vem sendo fortemente ameaçado pelas políticas neoliberais que avançam sobre o campo educacional, autores como Rifkin (2001), Stiglitz (2002), Ghiraldelli (1997) vêm discutindo o modelo privatista e mercadológico imposto por estas políticas, em especial sobre a eficiência técnica, a ideologia do consumismo, entre outros, levantando críticas aos interesses do mercado capitalista, que visa se consolidar e manter o *status quo.*

A educação vinculada ao conceito de *eficiência,* termo utilizado por Rifkin (2001), reduz as possibilidades de formação humana. As condições de articular os conteúdos institucionalizados aos interesses da classe trabalhadora são desviadas pelos interesses da ideologia dominante. Uma análise aprofundada dessa concepção nos possibilita

[80] Conceito gramsciano que ressalta a importância da formação humana e da relação teoria prática como princípio educativo. Destaca-se ainda a formação politécnica, em que educação e política são processos inter-relacionados. A formação omnilateral aborda a formação plena no sentido amplo da expressão.

compreender o processo de produção de trabalho e as reproduções das relações sociais características do capitalismo.

As novas tendências para a educação estão, na expressão de Rifkin (idem), articuladas à *ideologia do consumismo* a qual reflete a filosofia da *nova direita*[81] e é uma grande ameaça à educação pública e principalmente à construção da cidadania. A formação profissional está vinculada a um padrão de qualidade de acordo com as necessidades do mercado, sendo que a educação, nesse caso, apresenta-se como um elemento determinado pelo desenvolvimento econômico.

As considerações relacionadas à lógica capitalista e à educação observadas nas políticas públicas – reformas educativas, por exemplo – também denotam aspectos do caráter instrumental e regulativo no campo educacional. Quanto a isso, Afonso (idem) observa que o conceito de *quase-mercados em educação* pode ser utilizado para classificar esse processo. Afirma-se, daí, que os governos da *nova direita* têm aumentado o controle nas instituições educativas como mecanismo de promoção da competitividade na educação em geral.

Os pontos que destacamos sobre a conjuntura sócio-econômica nos permitiram visualizar as repercussões da crise de Estado no bojo educacional. Verticalizando nosso olhar para a criança menor de seis anos, observamos que as tendências neoliberais têm atingido as políticas de atendimento à infância no campo educativo institucionalizado. O indivíduo, segundo Ghiraldelli (1997), é concebido como "o homem do trabalho" e ainda "o homem que consome".

A criança representa um ser que depende economicamente do adulto, pois não tem condições (ainda) de produzir socialmente. Porém, apesar de não produzir de acordo com as exigências do mercado, consegue consumir e utilizar os mecanismos capitalistas de forma a atender aos princípios do capital. O mercado alicia as crianças para atingir os pais, de modo a escravizá-los em função dos desejos infantis. A mídia cumpre esse papel aliciador com muita precisão e divulga valores e padrões sociais da burguesia visando convencer a sociedade de que o melhor para o mercado é o melhor para os consumidores.

[81] De acordo com Aplle (2003), o termo *nova direita* representa uma condição social econômica camuflada que se constitui de valores e princípios liberais, mas se apresenta por meio de um discurso democrático e popular. Na verdade, os padrões sociais se mantêm na perspectiva econômica neoliberal.

As propostas educativas institucionalizadas reproduzem essa concepção de infância por meio de projetos de trabalho que priorizam a formação e desenvolvimento cognitivo, trabalhando o conhecimento de forma fragmentada. Nesse sentido, conforme aponta Ghiraldelli (idem), existe uma forte influência da concepção dos organismos multilaterais (como o Banco Mundial), ou seja, a prioridade em preparar a criança desde pequena para o mercado de trabalho. Dessa ótica, percebe-se que a criança parece se deslocar para o centro das atenções. Porém, vale lembrar que tal atenção parece limitada a sua preparação e adaptação para a realidade, que retira da criança o direito de assumir-se como tal.

É por consideramos que o exercício da cidadania é um direito do sujeito desde a mais tenra idade que elaboramos o seguinte questionamento: se as mudanças educacionais acontecem concomitantemente às mudanças sociais, estamos educando as crianças na tentativa de transformar ou de manter o *status quo*? De acordo com Mascarenhas (2001), a dimensão do conceito de cidadania está relacionada também ao conceito de classes sociais. Segundo a autora, "a relação entre a constituição das classes e a luta pela extensão dos direitos de cidadania tem-se dado por meio de uma ligação muito íntima" (p. 35).

É importante ressaltar, porém, que a condição de cidadão não denota uma condição de liberdade social. Isso porque a noção de cidadania vinculada a princípios burgueses, como apresenta Mascarenhas (idem), reafirma a existência do cidadão individual que constitui a sociedade de classes e exerce o mínimo de seus direitos. Nesse sentido, a autora reflete sobre a questão: *a ampliação da cidadania em várias sociedades representa a domesticação do poder, a eliminação da luta de classes?* (p. 34).

A defesa da educação como princípio para a construção da cidadania é também uma questão de destaque apontada por Buffa (2002). Para a autora, a história brasileira sempre retratou um cenário de competitividade que o modelo econômico capitalista veio reforçar a condição de exclusão social. Daí a questão: *como conseguir que, no limiar do século XXI, os brasileiros se transformem em cidadãos?* (BUFFA, 2002).

Frigotto e Gentili (2002) também trouxeram reflexões importantes quanto ao exercício da cidadania numa sociedade em que o capitalismo mundializado estabelece os padrões para se viver socialmente. De acordo com os autores,

> Uma combinação explosiva, que nos afasta da possibilidade de construir uma sociedade na qual a integração seja garantida a partir do reconhecimento e da realização efetiva de direitos inalienáveis; direitos que permitem nosso reconhecimento como cidadãos e cidadãs de uma sociedade na qual a justiça e a liberdade não sejam monopólio daqueles que concentram o poder econômico. Uma combinação explosiva que coloca em evidência a limitada capacidade civilizatória do capitalismo, o qual se torna cada vez mais violento, excludente e destrutivo. (FRIGOTTO E GENTILI, 2002, p. 10-11)

Essa é a educação que almejamos, para além da educação institucionalizada, na própria constituição do homem individual e coletivo. Até mesmo porque o movimento que se instala na sociedade capitalista é o de incentivo às ações individuais em detrimento das ações coletivas. A fim de romper esta lógica capitalista, pesquisadores da Educação Infantil, tais como Barbosa (1997, 2008, 2014), Alves (2008, 2014), Martins (2008, 2014), Soares (2014), Correa e Andrade (2011), Carvalho e Costa (2013), buscam referendar os princípiosque valorizam a infância enquanto fase da vida e da criança como sujeito concreto e histórico.

Neste sentido, pensar a educação das crianças de zero a seis anos de idade implica (re)significar a educação, resguardando a formação integral dessas e respeitando os seus tempos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Rocha (2001) as práticas educativas estabelecidas para essas crianças devem se materializar num espaço de convívio social que envolve os processos gerais de sua constituição, quais sejam, a expressão, o afeto, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, o cuidar, de forma indissociável.

Corrobora com esta perspectiva os estudos de Oliveira (2007, p.136) ao defender a interação e o brincar como recursos privilegiados que promovem a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Conforme a autora, desde a mais tenra idade, as crianças se desenvolvem a partir das interações que estabelecem, isto é, “a construção de significados, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações construídas com parceiros em práticas sociais”.

Entende-se assim, que a Educação Infantil é o espaço apropriado para as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade, pois ela tem como referência a criança e seus tempos de aprendizagem e desenvolvimento, valoriza sua cultura, suas múltiplas linguagens, o brincar, a interação, o cuidar, contemplando, assim, uma prática educativa que valoriza

os aspectos motores, afetivos, cognitivos e estéticos, fundamentais para as crianças desta faixa etária.

A universalização da Educação Infantil para as crianças de 4 a 5 anos de idade, garantindo o seu pleno desenvolvimento – seja nos aspectos motores, linguísticos, cognitivo, afetivo, estético e social, se tornou um grande desafio para os municípios goianos e o que temos vivenciado é a parcialização do atendimento às crianças, a falta de condições financeiras, espaços físicos inadequados, carência de recursos materiais, técnicos e humanos, o avanço do processo de alfabetização precoce, aeficiênciatécnica via uso de sistemas apostilados, assim como a estruturação curricular da Educação Infantil tendo como referência os currículos do ensino fundamental, de forma mais intensa no setor privado de ensino.

Diante desse cenário, cabe ao Fórum Goiano de Educação Infantil, a União Nacional dos Conselhos Municipais (Uncme)- seção Goiás, aos Conselhos Municipais de Educação, aos sindicados de professores/as público e privado, aos movimentos sociais, a comunidade educacional, articular junto à sociedade e ao Ministério Público, debates acerca dos impactos daalteração do Art. 208, inciso I, da Constituição Federal/ 88, redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009,em nossos municípios. Com vistas a garantir às crianças da Educação Infantil de qualidade socialmente referendada[82].

Tornam-se pautas de lutas importantes para os municípios goianos: 1.A elaboração e acompanhamento dos Planos Municipais de Educação, resguardando as lutas da Educação Infantil e dos direitos das crianças; 2. a garantia do atendimento de tempo integral para as crianças de 4 a 5 anos de idade; 3. O cumprimento do corte etário de 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, para o ingresso das crianças na Educação Básica; 4.garantir a qualidade dos espaços físicos para atendimento das crianças de forma a atender suas especificidades e necessidades; 5. assegurar a formação em nível superior para os/as professores/as que atuam na Educação Infantil, bem como a formação continuada conforme estabelece a LDB/96; 6. validar nos Projetos Políticos Pedagógicos dos municípios goianos, assim como em cada unidade educativas os princípios educacionais estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

[82]Entende-se por educação de qualidade socialmente referenciada aquela que tem por eixo o caráter emancipatório dos sujeitos histórico-sociais e que considera as diferentes condições concretas de existência desses sujeitos, voltando- -se à formação omnilateral, objetivando a superação das desigualdades individuais e de classe e da desvalorização cultural. (Barbosa; Alves; Silveira; Soares, 2014)

Educação Infantil (DCNEI/09);6.resguardar os princípios curriculares e pedagógicos presentes no Parecer CNE/CEB n° 20/09, de 11 de novembro de 2009, a saber:

> As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins.

E ainda:

> Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever.

Por fim, pensar as políticas educacionais direcionadas a Educação Básica, em especial a Educação Infantil é um exercício importante e perpassa pela análise de conjuntura, revistar a concepção de educação como uma prática social transformadora, reconhecer e se posicionar criticamente frente às políticas neoliberais em curso. Cabendoa nós, sociedade organizada,fomentar o debate, consolidar ações, participar ativamente na elaboração, efetivação, avaliação e controle dos Planos Municipais de Educação e Plano Nacional de Educação, reafirmando a educação como um direito subjetivo de todos, um dever do Estado, cuja construção se dá na luta de classe.

Referências

BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-Escola e formação de conceitos:* uma versão sócio-histórico-dialética. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, Ivone Garcia. ALVES, Nancy Nonato de Lima. MARTINS, Telma Aparecida Teles. Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil. Anais da 31ª Reunião da Anped, Caxambu, MG, 2008.

BARBOSA, Ivone Garcia. ALVES, Nancy Nonato de Lima. MARTINS, Telma Aparecida Teles.SOARES, Marcos Antônio. A educação Infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. In: Retratos da Escola. Brasília, DF, v.8. 2014.p. 505-518.

BERGER, Peter L. e BERGER Brigitte. *Socialização: como ser um membro da sociedade* apud *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia.* Ed. L.T.C. São Paulo, 2002.

BRASIL . Presidência Da República, Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Df: Senado Federal: Disponível em http://www.planalto.gov.br,
Acesso em: 3/6/2017.

_____. Ministério Da Educação E Do Desporto. Conselho Nacional De Educação. Câmara Da Educação Básica. Resolução Nº 5, De 17 De Dezembro De 2009.Fixa As Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil, Df, 2009. Disponível Em http://portal.mec.gov.br. Acesso em 3/6/2017.

_____. Presidência Da República, Casa Civil. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009**.** Disponível em http://www.planalto.gov.br , Acesso em: 3/6/2017.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br. Acesso em 3/6/2017.

BUFFA, Éster, ARROYO, Miguel, e NOSELLA Paolo. *Educação e cidadania:* quem educa o cidadão? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Maria Alice de Sousa; COSTA, Sônia Santana. Avaliação na Educação Infantil tendências e desafios. In: *Retratos da Escola*. Brasília, DF, v. 7, nº 12. 2013. P. 179-189

CORREIA, Bianca Cristina e ANDRADE, Erika Natacha F. de. Infância e vivências formativas na Educação Infantil: qual o sentido da avaliação padronizada nesta etapa educacional. In: Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 5. 2011. P. 275-289.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO Gaudêncio, *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.*São Paulo:Ed. Cortez, 3ª edição, 2002.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Max e a pedagogia moderna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política.* Ed. Martins Fontes. 3ª edição. São Paulo: 2001.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. *Classes sociais, movimentos sociais e cidadania: velhos paradigmas, novas perspectivas* apud INTER-AÇÃO *Revista da Faculdade de Educação da UFG.* Vol.26. nº 1. Ed. UFG, Goiânia, 1975.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *Educação Infantil:* muitos olhares.3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, Eloisa A. Candau. A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação, nº16, Jan/Fev/Mar/Abr 2001.

RIFKIN, Jeremy. *A era do acesso*. Tradução Maria Lúcia G. L. Rosa. São Paulo: Makron Books, 2001.

AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, OLHARES E DIZERES DE FAMILIARES E PROFISSIONAIS

Andréa Relva da Fonte G. Endlich
ProPEd/UERJ
relvaendlich@gmail.com

Márcia de Oliveira Gomes Gil
ProPEd/UERJ
marciagil@globo.com

Vera Maria Ramos de Vasconcellos
FE/ProPEd/UERJ
vasconcellos.vera@gmail.com

O trabalho integra a pesquisa de mestrado da primeira autora[83], que busca compreender os sentidos e significados atribuídos ao espaço/ambiente por responsáveis, professores e auxiliares de educação, da única creche construída em convênio com o Proinfância em um dos municípios fluminenses. Adota a Avaliação Pós-Ocupação (APO), como principal modalidade de análise.

Considera-se o caráter mandatório e orientador de políticas públicas expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, que dá destaque a indissociabilidade entre o cuidar e educar; a parceria com as famílias e a organização dos ambientes destinados a essa primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009).

O MUNICÍPIO DE QUATIS

Quatis é um município, que por seu tamanho e número de habitantes pode ser comparado a uma aldeia portuguesa. Situa-se no Vale do Paraíba, no sul do Estado do Rio de Janeiro. Tem a população estimada de 13.666 habitantes distribuída em 286.093 Km². Segundo dados recolhidos no ano de 2010 a densidade demográfica do município

[83] ENDLICH, A.R.F.G. Ambientes de Educação Infantil: O Proinfância em Quatis. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) – ProPEd/UERJ, 2017.

era de 44,72 hab/km²: 12.029 habitantes residentes em área urbana e 764 em área rural (IBGE, 2017).

O município dispõe de 13 unidades municipais de ensino, sendo duas exclusivas de Educação Infantil. Essas duas unidades matriculam bebês e crianças pequenas de 4 meses a 2 anos e 11meses. Para este trabalho a realidade de uma delas - o Centro Municipal de Educação Infantil da cidade - CMEI, será analisada. Esta unidade foi edificada com recursos do Proinfância (BRASIL, 2007) e inaugurada no ano de 2012.

METODOLOGIA

A pesquisa tem como foco da investigação o CMEI do município de Quatis, construído a partir das especificações do projeto arquitetônico tipo B[84] (FNDE, 2015). É um Estudo de Caso que busca avaliar a inserção, a percepção e a compreensão dos familiares, professores e auxiliares de educação nesse espaço/ambiente planejado e construído para a Educação Infantil. Imbricada na perspectiva sócio-histórico-cultural adota a Avaliação Pós-Ocupação (APO) como metodologia principal de análise. Nela os instrumentos Mapa Mental e Poema dos Desejos são utilizados.

Na perspectiva em discussão, a visão dos usuários assume centralidade, pois permite a formulação de ideias sobre as consequências do projeto, o desempenho da edificação e possíveis acertos para novas construções. A escuta de diferentes atores sociais envolvidos é fundamental e faz-se premente para (re)arranjos e para produções de ambientes novos articulados aos interesses, às necessidades e aos objetivos educacionais desejados (AZEVEDO et al, 2007).

Avaliação Pós-Ocupação

[84]O Memorial Descritivo referente ao Projeto Proinfância Tipo B (FNDE, 2015), define que a capacidade de atendimento é de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino) ou 112 crianças em período integral.

A Avaliação Pós- Ocupação (APO) é uma modalidade de investigação que reflete sobre as relações pessoa-ambiente e o desempenho do ambiente construído, a partir da visão dos sujeitos que o habitam (RHEINGANTZ et al, 2009).

Azevedo et al (2007, p. 530) elucidam que trata-se de "um processo multidisciplinar sistematizado de avaliação de edifícios e/ou ambientes construídos após algum tempo de sua construção e ocupação [...]". Nesse sentido, a APO se destaca enquanto uma metodologia participativa, na qual as necessidades e percepções dos sujeitos assumem destaque.

A metodologia utiliza materiais e métodos próprios. Dentre os citados por Rheingantz et al (2009), este trabalho evidencia o Mapa Mental e o Poema dos Desejos.

Mapa Mental

Instrumento formulado por Kelvin Lynch que "consiste na elaboração de desenhos ou relatos de memória representativas das ideias ou da imageabilidade que uma pessoa ou um grupo de pessoas têm de um determinado ambiente" (RHEINGANTZ et al, 2009, p.13).

A intenção do instrumento é, assim, elucidar as características significativas atribuídas ao CMEI pelos sujeitos da pesquisa**.** Blower e Azevedo (2016, p. 66-67) sublinham que os relatos podem ser realizados através da linguagem oral, escrita ou visual (desenhos, maquetes, modelagens...), "demostrando que as características que são reportadas são as únicas que importam e que têm verdadeiro significado para os usuários".

Poema dos Desejos

Instrumento criado por Henry Sanoff (1991, 1994). Permite que os usuários enunciem, por meio de registros escritos ou de desenhos, suas necessidades, sentimentos e desejos relativos ao ambiente vivenciado, de modo a valorizar a expressão de

sentimentos e desejos. Baseia-se na espontaneidade das respostas que, de modo geral, representam demandas e expectativas dos usuários em relação ao ambiente (RHEINGANTZ et al, 2009).

Procedimento Metodológico

Houve quatro encontros com as famílias, ocorridos em dois dias, dois no momento da entrada das crianças, às 8h, e dois próximos à saída, às 16h. Nessas ocasiões, após a apresentação da pesquisa, foi entregue Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) referente à mesma. Em seguida, foi proposta a produção de um Mapa Mental e de um Poema dos Desejos por participante, nessa sequência.

No tocante aos profissionais, planejaram-se quatro encontros, com duração de 2h30min cada. O primeiro foi iniciado com a apresentação da pesquisa, seguida da entrega da Carta de Apresentação e do TCLE apropriado aos profissionais. Na continuidade, foi proposto o desenvolvimento do Mapa Mental.

O segundo encontro foi organizado em dois momentos simultâneos, envolvendo docentes e auxiliares de educação infantil, em dois grupos: maternal e berçário. Um deles, coordenado pela terceira autora deste texto, no formato de sessão reflexiva com questões relativas à inserção[85]. No outro grupo, foi dada sequência à aplicação do instrumento referente à APO, Poema dos Desejos. Ambos os grupos vivenciaram as duas propostas.

O desenvolvimento do Mapa Mental, tanto dos responsáveis quanto dos profissionais, teve como tema “A nossa creche”. Já a proposição do Poema dos Desejos, também para os dois grupos, teve o enunciado “Eu gostaria que a nossa creche...” como mote para a realização do registro.

[85]Sobre o tema sugere-se a leitura de VASCONCELLOS, V. M. R; SOUZA, S. O.; SILVA, D.F. *Creche, inserção e berçário***.** In: VASCONCELLOS, V. M. R.; EISENBERG, Z. (Org.) As muitas faces de uma creche: pesquisas acadêmicas na Educação Infantil (p.37- 59). Curitiba: CRV, 2016.

Durante ambas as proposições sugeriu-se o desenho como linguagem para expressar as respostas, sem, no entanto, limitar a possibilidade de uso da escrita. Da mesma forma, foi elucidada a singularidade do desenho enquanto linguagem, como "uma forma de dizer". Foi esclarecido que o seu uso teria o propósito de traduzir ideias, sentimentos, sonhos e desejos, sem referências ao certo ou ao errado.

Após a elaboração de ambos os instrumentos, procurou-se, no diálogo com os respondentes, outras narrativas que viessem elucidar e/ou complementar os registros realizados, desenhos e/ou escritas. Assim, buscou-se, na relação com os sujeitos[86], anotar, no verso da folha, as ideias que dialogavam com as suas produções[87].

MATERIAL E TRATAMENTO DOS RESULTADOS

Quarenta famílias participaram da pesquisa e produziram 40 Mapas Mentais e 34 Poemas dos Desejos[88]. Trinta e um profissionais, entre professores e auxiliares, elaboraram o Mapa Mental e o Poema dos Desejos. Dentre esses, foram analisados 23 Mapas Mentais e 24 Poemas dos Desejos[89].

Análise dos temas enunciados

A partir da análise dos instrumentos e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) foram construídas cinco categorias[90]. Dentro de cada categoria foram discriminados enunciados/temas, identificados nos registros (desenhos e/ou escrita) dos respondentes.

[86] Responsáveis, docentes e auxiliares.

[87] O processo de registro, nos encontros com os responsáveis, contou com a colaboração da diretora da creche e da coordenadora da Educação Infantil do município. Nos encontros com professores e auxiliares contou com a colaboração da bolsista de iniciação científica IC/ CNPQ.

[88] A diferença deve-se ao fato de seis respondentes não terem elaborado o segundo instrumento, um porque não desejou, os demais porque tiveram impedimentos de horário.

[89] Entretanto, seis profissionais foram excluídos da análise, pois não atuaram no CMEI no ano de 2016, além de mais dois que não aderiram ao TCLE.

[90] Categorias organizadas: (i) "Edificação em diálogo com o cuidar e educar"; (ii) "Paisagem, localização e relevo"; (iii) "Mobiliário, recursos, materiais"; (iv) "Elementos naturais" e (v) "Cuidar e educar".

As categorias foram recorrentes nas análises dos quatro instrumentos (dois de responsáveis e dois de profissionais), atendendo a qualidade da homogeneidade.

Justifica-se por escolher as DCNEI (BRASIL, 2009) para dialogar com a análise, o fato de o documento ter como premissa o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Concebe, assim, o cuidar e educar como processos indissociáveis na ação educativa.

Percebeu-se que os participantes reconhecem a importância do CMEI no atendimento educativo às crianças pequenas, tendo em vista o número de vagas por ele oferecido e sua edificação voltada para educar e cuidar bebês e crianças pequenas. Contudo, apontam para ajustes considerados necessários para qualificar crescentemente o atendimento, não só relativos ao projeto arquitetônico, mas, também, referentes a aspectos cotidianos institucionais e locais.

Os resultados da análise apontam similaridades entre as avaliações da edificação feitas pelas famílias e profissionais do CMEI referentes ao projeto e à edificação; bem como quanto às questões do cotidiano: valorização do conjunto da edificação; percepção da fachada como referência identitária; distância do centro da cidade, paisagem bucólica; valorização dos brinquedos e do brincar; sinalização da necessidade de aquisição de mais brinquedos e brincadeira em maior quantidade, inclusive para os solários; insegurança em relação ao anfiteatro; sentimento de pertença ao CMEI; ausência de transporte coletivo na cidade; necessidade de forro e fechamento nas extremidades do telhado do pátio coberto; implementação de um auditório; espaços que necessitam de reforma na edificação e incremento de recursos pedagógicos, envolvendo livros adequados para a faixa etária, de formação pedagógica e material de consumo para as atividades cotidianas.

Mapa Mental dos responsáveis e profissionais

Dentre as similaridades das análises os responsáveis e os profissionais destacaram as categorias “Elementos naturais” e “Edificação em diálogo com o cuidar e educar” como as mais citadas.

A primeira categoria mais presente foi a dos elementos da paisagem natural “Sol”, “Nuvens e céu” e “Vegetação” como representativos da imagem que a comunidade tem do CMEI. Associa-se ao local onde se situa o CMEI: um vale, de onde é possível avistar território amplo e vegetação, inclusive área de pasto.

A segunda categoria trouxe o tema “Edificação como um todo” como o mais citado. Esse dado coloca em tela a centralidade atribuída à edificação do Proinfância no município, pela singularidade do projeto que a originou, o que inclui dimensões físicas e consequente aumento no quantitativo de atendimento do município[91]. Agrega-se, também, a essa percepção o fato do CMEI não ser ladeado por nenhuma outra construção, o que confere à edificação realce na localidade.

Figura 1: Mapa Mental – responsável (dez. 2016)

Legenda: “Desenhei a frente da creche. Acho lindo, gosto muito do espaço em geral, muito bem organizado e sempre limpo, a sala sempre organizada, etc.”.

Figura 2: Mapa Mental – profissional (fev. 2017)

Legenda: “A frente do CMEI, foi a primeira coisa que eu vi no primeiro dia de serviço. Achei bonito. Achei colorido. Foi o que mais ficou gravado na minha mente.”

<u>Poema dos Desejos dos responsáveis e profissionais</u>

A respeito do instrumento dos responsáveis, a categoria “Edificação em diálogo com o cuidar e educar” teve o maior número de ocorrências, sendo o enunciado “Refeitório” o mais citado desta categoria. O refeitório do CMEI é integrado com um pátio coberto com as extremidades abertas, vulnerável ao frio, à água da chuva e ao voo dos pássaros que se abrigam nas telhas, sem forro, que revestem todo o ambiente. Tais fragilidades parecem justificar o desejo por ambiente mais reservado para as refeições.

[91] A pesquisa de campo iniciada em 2016 registrou que as matrículas referentes ao CMEI representavam 74% do atendimento à faixa etária de 4 meses a 2 anos e 11 meses da rede municipal.

Uma referência constante entre as famílias é o desejo por “Ônibus/transporte”. Atribui-se o fato a inexistência de transporte público circular[92] na cidade o que impele os usuários do CMEI a se deslocarem a pé ou de transporte particular para a unidade.

A análise dos Poemas dos Desejos dos profissionais permitiu identificar que as categorias “Mobiliário, recursos e materiais” e “Cuidar e educar” foram as que tiveram maior número de ocorrências.

Dentre a primeira categoria, o enunciado “Mais brinquedos” apresentou maior número de enunciados, em ambos os grupos respondentes. Quanto à segunda categoria – “Brincadeiras” – foi a mais citada. Nota-se, assim, a centralidade atribuída ao brincar e aos artefatos que o impulsionam no processo educativo. Questiona-se, todavia, a ação dos profissionais perante as suas próprias observações, uma vez que a presença de brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil relaciona-se à valorização do brincar pelas crianças presentes na primeira etapa da Educação Básica.

Destaca-se que os enunciados “Localização” e “Ônibus/ transporte” tiveram o maior número de ocorrências na categoria “Paisagem, localização e relevo”. Esses dados, mais uma vez, evidenciam a questão da localização do CMEI associada à ausência de transporte público circular na cidade como desafios.

Figura 3: Poema dos Desejos – responsável (dez. 2016)

Figura 4: Poema dos Desejos – profissional (fev. 2017)

Legenda: “Crianças brincando, várias brincadeiras, várias coisas para as crianças brincarem.”.

[92] Os ônibus que transitam são intermunicipais e percorrem apenas as vias centrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das aproximações entre a pesquisa e o CMEI, o Mapa Mental e o Poema dos Desejos reafirmaram-se enquanto instrumentos participativos, de escuta e de troca. A pesquisa assumiu, assim, o lugar da pausa (TUAN, 1983), do tempo de reflexão, do olhar atento para sentir, ressignificar e responder às indagações propostas. O que permitiu compreender que tanto os responsáveis quanto os docentes e auxiliares reconhecem a relevância do CMEI no atendimento educativo a bebês e crianças pequenas, de 4 meses a 2 anos e onze meses. Essa percepção reflete o principal objetivo do Proinfância (BRASIL, 2007) - garantir o acesso de crianças à Educação Infantil a partir da melhoria da infraestrutura física de unidades voltadas para esse atendimento, através da construção de edificações planejadas para a primeira etapa da Educação Básica.

Tendo em vista que o CMEI foi construído a partir de um Projeto Padrão idealizado para diferentes regiões brasileiras, os dados analisados permitem concluir que a efetivação de adaptações climáticas são necessárias.

Os dados levantados indicam a presença de brinquedos, principalmente de parque, como emblemáticos da instituição. O valor dado a esses artefatos indica o valor atribuído ao CMEI enquanto lugar planejado para crianças e por elas vivenciado, tanto para familiares quanto para profissionais. O desejo por mais brinquedos e brincadeiras, reafirma a centralidade dos mesmos enquanto propiciadores de desenvolvimento e facilitadores de linguagem simbólica na infância, tanto na compreensão das famílias, quanto na dos profissionais da educação. Dessa forma, além de novas aquisições de materiais, ações de formação continuada para os profissionais podem valorizar o fortalecimento da ludicidade no contexto da educação da infância.

Dentre a análise dos Poemas dos Desejos a implementação de ônibus/ transporte público que favoreça o acesso ao CMEI foi o enunciado com maior número de ocorrências. Encontra-se no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e no Plano Municipal de Educação (QUATIS, 2015) metas e estratégias que vão ao encontro desse achado.

A adoção do Mapa Mental e do Poema dos Desejos como instrumentos de escuta das famílias e dos profissionais possibilitou identificar suas compreensões sobre a edificação e o contexto no qual está inserida, considerando-se a relação dos profissionais, deles com as crianças e suas famílias e das crianças entre si.

Espera-se que este trabalho contribua para reiterar pesquisas que valorizem a participação dos usuários, ouvindo-os e registrando suas avaliações em processos de planejamento futuros e implementação de novas políticas de expansão da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G. A. et al. *Uma Abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a Educação Infantil*. In: DUARTE, C.R. et al (Org.). O Lugar do projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo (p.520-536). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

BLOWER, H. C. S. *O lugar do ambiente na educação infantil***:** estudo de caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer. Dissertação (Mestrado). PROARQ/FAU/UFRJ, 2008.

BLOWER, H. S.; AZEVEDO, G.A.N. *O lugar do ambiente na educação infantil*. In: VASCONCELLOS, V.M.R.; EISENBERG, Z. (Org.) As muitas faces de uma creche: pesquisas acadêmicas na Educação Infantil (p.61- 81). Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades IBGE*. Consulta on-line. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rj/quatis/panorama>. Acesso em 5 jun. 2017.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução N.5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

BRASIL. Resolução n. 06, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Brasília: *Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, 2007.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação Geral de Infra-Estrutura. *Memorial Descritivo*: Projeto Proinfância - Tipo B. Brasília: Fundo nacional de Desenvolvimento e Educação, [2015?].

PREFEITURA DE QUATIS (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação.* Quatis, 2015.
RHEINGANTZ, P. A. et al. *Observando a qualidade do lugar*: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009.

SANOFF, Henry. *School Design*. New York: John Wiley & Sons, INC., 1994.

SANOFF, Henry. *Visual Research Methods in Design*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

TUAN, Y-FU. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, V. M. R.. Projeto de Pesquisa (2016 – 2019) - *Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro.* (Plataforma Brasil Nº 1.607.838, FAPERJ/CNE, E-26- 203.093/2016).

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: RESTRIÇÃO OU PROMOÇÃO DO PERTENCIMENTO DOS *RECÉM-CHEGADOS* AO MUNDO

Cintia Larangeira[93]
UERJ/FFP – Grupo Vozes da Educação
cilarangeira@gmail.com

Para garantizar esta homogeneidad el Estado, por medio de su burocracia, estabelece un conjunto de saberes a ser adquiridos en cada momento del proceso de escolarización.

Mariano Naradowski (2013, p.559)

Introdução

A epígrafe colocada parece apontar para uma descrição do papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que vem a ser um documento com caráter normativo, discutido em fóruns e seminários organizados por universidades e algumas secretarias de educação. A BNCC (idem) foi aberta para consulta pública no site do MEC, desde outubro de 2015 – sendo, a rigor, pouco discutida entre os profissionais da Educação – e em todo seu processo de elaboração passou pela sua segunda versão em maio de 2016 e completando a sua terceira versão em abril de 2017, quando foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em síntese, em sua curta e polêmica trajetória, a BNCC (2017) tem como objetivo definir *o conjunto orgânico e progressivo de* ***aprendizagens essenciais*** *que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica* (MEC, 2017, p.7).

A construção de uma base curricular para o Ensino Fundamental está prevista desde a Constituição de 1988, sendo reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 para o Ensino Básico e posteriormente pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, quando se imprime um caráter de urgência pela criação de um currículo nacional que servisse a melhorar a qualidade do Ensino Básico em todo território brasileiro. A proposta foi elaborada da seguinte forma: garantir sessenta por cento (60%) do currículo comum obrigatório, indicando conhecimentos e competências esperados no desenvolvimento dos estudantes em seu percurso escolar, alinhando sistemas e redes escolares dos Estados, Distrito Federal e Municípios; e outros quarenta por cento (40%) do currículo que atendesse às diversidades de cada rede e escola.

Em uma perspectiva do máximo direito à igualdade educacional, Naradowski (2013) reflete sobre as limitações das políticas públicas para garantir tal igualdade. Assim, nos aponta que se imporiam algumas discussões que envolvem a família e os contextos históricos, políticos e culturais da(s) infância(s) em um cenário específico, no qual houvesse: a) o monopólio do Estado sobre a Educação Básica; b) uma sociedade efetivamente democrática; c) a garantia de gratuidade educacional pelo maior tempo possível e a articulação entre os saberes escolares e não escolares como parte do currículo.

[93] Graduanda do curso de Pedagogia da UERJ/FFP e bolsista de IC/CNPq.

Concluindo que não seria falho o princípio da igualdade, mas sim a condição da realidade social (pobreza) em que querem empregar esse princípio.

Nesse sentido, este trabalho propõe uma análise do efeito das políticas públicas brasileiras na Educação Infantil, em especial, no que diz respeito à relação entre as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para esse segmento da Educação Básica, buscando um diálogo com a pensadora Hannah Arendt.

Considero que o pensamento de Arendt na reflexão sobre as questões relacionadas à escola da infância possui especial valor, no sentido de esclarecer a responsabilidade social que deve ser assumida com os pequenos e sua inserção no *mundo*[94]. Ao problematizar questões como um currículo propedêutico à escolarização, em diálogo com a BNCC (idem) e as DCNEI (idem), busca-se entender, através de pesquisa bibliográfica, quais concepções de escolas encontram-se impressas nesses documentos que intencionam acolher os *recém-chegados* (ARENDT, 2014 p.224) no *mundo* com o exercício de lhes apresentar o mundo, a cultura.

Assim, faz-se necessário traçar um panorama político e social no qual a Base Nacional Comum Curricular (2017) é proposta em detrimento das Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (2010); apontar algumas análises feitas sobre a construção da Base e suas principais críticas; e discutir a necessidade de não incorrer em um movimento que reduz ainda mais os tempos e espaços da(s) infância(s), na contramão das conquistas da Educação Infantil, apresentadas pelo campo da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003; FARIA e FINCO, 2011) no que diz respeito às políticas públicas, em especial, da BNCC (idem).

Contextualizando o cenário e a disputa

No Brasil contemporâneo vimos passando por um período de profunda crise política, econômica e social. Crise esta que, em minha análise, coloca em risco o estado democrático de direito. Em meio a esse contexto, inclui-se o desenvolvimento de uma política educacional baseada na centralização e uniformização do currículo, exames em larga escala e responsabilização da escola (professores/as e gestores/as) através de avaliações externas. Tal política vem acontecendo desde a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, que tem em sua meta 7[95] a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular.

A construção da Base desde 2015, em sua primeira versão, disponível para consulta no site do MEC, vem recebendo críticas sobre o seu processo de elaboração e até mesmo suas metodologias. Quanto à sua elaboração, é anunciado que a Base foi construída de forma democrática, ao passo que não houve vasta participação de todos os setores da educação, principalmente os/as professores/as e gestores/as que estão na escola.

---

[94] O *mundo* para Arendt era o espaço de domínio público, onde se poderia praticar a *polis* grega.

[95] "(...) encontram-se estratégias que focalizam a melhoria da aprendizagem dos alunos, tais como estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos (...)". (PNE, 2015, p.115)

Em abril de 2017 foi enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da base, que ainda será submetida à aprovação do órgão para publicação, sobre a qual alguns apontamentos devem ser feitos com relação à segunda versão, de 2016, da BNCC. Entre eles são: a exclusão do Ensino Médio da Base, que evidencia a fragmentação do sentido de interação da Educação Básica; a retirada das questões de gênero e sexualidade, demonstrando a contrariedade ao respeito à diversidade; a redução do ciclo de alfabetização de três para dois anos no Ensino Fundamental, desconsiderando a meta 5[96] ; e o desenho do texto estar desenvolvido em torno de competências, que em minha concepção, podem incorrer no pragmatismo, depositando a ênfase no indivíduo e não na coletividade.

A Educação Infantil, foco de análise mais aprofundada desse artigo, é uma das etapas da Educação Básica. Segundo Kuhlmann (2000, 2003), em suas primeiras tentativas de organização de creches, orfanatos e asilos eram espaços para guarda de crianças enquanto as mães trabalhavam e tinham um caráter mais assistencialista pelo qual, diferentemente do caráter educativo, os "jardins da infância" eram organizados para as crianças de classes mais abastadas.

> [...] a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (KUHLMANN, 2003, p.54)

Em seu percurso histórico e conquistas asseguradas, principalmente, pelo movimento de mulheres, a Constituição Brasileira de 1988 passa a considerar a creche/pré-escola como direito da família e dever do Estado. Em 1990, a Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece a criança como sujeito de direitos, afirmando a proteção, provisão e participação da mesma no seu processo de desenvolvimento. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.9394/96, a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e direito da criança. Assim, através de várias mudanças no percurso, em 2009 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova o documento de Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI). Este documento passou a ser norteador para elaboração e avaliação de propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil no Brasil.

Com relação à Base Nacional Curricular Comum (2017), a sua terceira versão em seu capítulo sobre Educação Infantil declara, fundamentando-se nas DCNEI (2010), respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos do referido documento, além dos eixos pelos quais o trabalho pedagógico deve ser abordado, o brincar e a interação, explorando diversas linguagens constituintes da(s) infância(s), garantindo a relação entre o cuidar e o educar de forma indissociável. Nesse sentido, a Base procura demonstrar a sua preocupação com o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, à concepção de criança trazida pela BNCC (idem), cabe assinalar aqui uma diferenciação, que pode ser uma postura implícita que marca um retrocesso em

[96] "A Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta o objetivo de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental". (PNE, 2015, p. 86)

conquistas feitas nos campos da Sociologia da Infância e das Políticas Públicas. A criança então é concebida:

> **como ser** que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. (BRASIL, 2017, p. 34. *Grifos meus*)

Enquanto nas DCNEI (idem) a criança já havia sido reconhecida 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12. *Grifos meus*)

Então, se torna necessário pensar como esses *recém-chegados* (ARENDT, 2014 p.224) serão acolhidos nos ambientes de Educação Infantil? Em tempos de grande instabilidade e enorme discussão e debates em torno da educação brasileira, é possível pensar uma base nacional comum que contemple as especificidades da Educação Infantil de todo o território? Como pensar um currículo em campos de experiência para essa etapa da Educação Básica?

Para Arendt (2014), os *recém-chegados* são aqueles que chegam a um mundo (velho) que o precede, e cabe aos adultos (pais, responsáveis, professores/as) introduzi-los nele – o mundo velho que os precede. "Na medida em que ela [a criança] é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é" (ARENDT, 2014 p.239). Assim, de que maneira os saberes infantis poderão ser incorporados na educação da infância? Essa é outra dura crítica à BNCC (2017), em consequência da concepção de uniformização e centralização do currículo. Ficará a encargo do/a professor/a a responsabilidade de fracasso ou sucesso da aprendizagem. Mas como esses bebês e crianças serão avaliados? Uma vez que se estabelecem conteúdos a serem trabalhados, no caso da base apresentados como *direitos de aprendizagem*, em detrimento ao direito mais amplo da educação, pode-se assumir uma visão tradicional do conhecimento como objeto.

Em discordância do deslocamento da responsabilidade da qualidade da educação pelo Estado, para o interior da escola (gestão e professores/as), em Arendt pode-se refletir que:

> A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros a cerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assumiu por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (ARENDT, 2014, p.239)

Ainda sobre responsabilidade, a autora coloca que "a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver" (ARENDT, 2014, p.246), de forma que a novidade que cada criança traz consigo seja possibilidade de renovação do mundo.

Muitas são as ênfases de defensores da BNCC (2017), argumentando que o documento não é um currículo, mas sim um indicativo de conhecimentos e competências para a formulação de currículos em redes e escolas Estaduais, Municipais e do Distrito Federal. Tais currículos, no entanto, deverão *definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica* (BRASIL, 2017 p.11) e apresentar no final da etapa (Educação Infantil) uma *síntese das aprendizagens para a transição para o Ensino Fundamental*, em relação aos direitos de aprendizagens, como disposto no quadro ao final do texto do caderno de Educação Infantil nas páginas 50 e 51 do documento. Disso decorre que, mesmo anunciando que a Educação Infantil não deve ter caráter promocional para o Ensino Fundamental, espera-se competências dessas crianças para condições **favoráveis** na transição. Ora, não tem um aspecto classificatório entre favorável e não-favorável?

Exemplo disso é que na reformulação da segunda para a terceira versão da base no campo de experiências antes denominado *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, há agora o denominado *Oralidade e Escrita*, que tende à preparação para o Ensino Fundamental, como apontado abaixo.

Em um posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - uma parceria firmada entre MEC/SEB/COEDI, UFMG, UFRJ e UNIRIO - em relação à terceira versão da BNCC, as coordenadoras[97] colocam questões importantes como: redução conceitual com a redução do nome do campo de experiências; desenvolvimento da oralidade como um dos principais objetivos da prática de leitura de textos; destaque da "introdução da criança no universo da escrita", quando entende-se que as crianças já estão imersas nesse universo letrado desde seu nascimento; a afirmação de que "a literatura introduz a criança na escrita", incorrendo no risco do equívoco que o texto literário só serve ao propósito pedagógico; entre outros, mas com destaque especial para a questão da

> supressão do texto que expressava a concepção de linguagem escrita na Educação Infantil desconsidera, negligencia, torna invisível uma tensão que precisa ser explicitada e debatida, por ser determinante para a discussão sobre a identidade da Educação Infantil que se pretende assegurar. Uma identidade que reforça as especificidades da primeira infância e que, em nome delas, exige a construção de um projeto educativo próprio, não submetido às etapas subsequentes. Um projeto que respeita a criança, seus processos de desenvolvimento e seu direito de viver plenamente a infância e, ao fazê-lo, contribui para uma trajetória educativa sem rupturas e descontinuidades. (NUNES, BAPTISTA, *et al.*, 2017)

Esses apontamentos revelam intenções pragmáticas e prescritivas implícitas na Base. Então, seja um caso de semântica ou mesmo perda de qualidade na redução do texto, como indicado pelas autoras, o fato é que um documento normativo não pode ficar sujeito às interpretações que prejudiquem a educação dos pequenos.

Para a organização do currículo de Educação Infantil foram denominados os seguintes campos de experiência: *o eu e o outro; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e*

[97] Maria Fernanda Nunes - UNIRIO; Mônica Correia Baptista - UFMG; Patrícia Corsino - UFRJ; Vanessa Ferraz Almeida Neves - UFMG; Ângela Maria Rabelo Barreto - FMEI, Rita de Cássia de Freitas Coelho - MIEIB.

transformações (BNCC, 2017 p.36). Mesmo em suas especificidades, como demonstrado acima, os campos de experiência concentram uma visão de resultados, baseados, ainda, em expressão de conteúdos inseridos em áreas de conhecimento como Linguagens, Artes. Apontar diretamente os objetivos do que se espera da criança, no cruzamento com os direitos de aprendizagem vem a fortalecer uma visão meritocrática, na qual a igualdade educacional (isto é, igualdade de oportunidades) não irá reduzir a desigualdade social, haja vista que a forma de avaliar a qualidade da educação continua abrindo precedentes para testes em larga escala, que centralizam e uniformizam o currículo, deixando no planejamento pouco, ou nenhum, espaço para a diversidade regional, cultural (proposta em 40%) nas práticas pedagógicas, que também serão avaliadas. Ora, nesse sentido é quase imperativo priorizar o currículo comum, nesse caso, o currículo instrumental.

Assim, que sujeitos queremos formar e para qual sociedade? Esta pergunta implica exatamente no cerne do campo do currículo (SILVA, 2005; ARROYO, 2007; GOODSON, 2005). A elaboração de um currículo é definida em um campo de disputa que considera eleição de saberes que expressam tipos de sujeito, tempo, espaço, sociedade e cultura determinados. Nesse sentido, pensar nas concepções que fundamentam epistemológica-histórica-socialmente o que é definido em um currículo é pensar um sujeito, uma sociedade e os saberes válidos para serem observados de forma crítica, isto é, entender que são escolhas pensadas com objetivos determinados que não atendem a totalidade – com vistas a homogeneização – já que tem saberes que são excluídos. Então, ter uma Base que não exprime sua visão epistemológica, demanda atenção no entendimento de que o conhecimento é provisório e socialmente relativo.

Consonante com tais autores do campo do currículo e destacando a politicidade do ato educativo (FREIRE, 1996), é válido lembrar que a educação não é neutra, portanto, também não existe neutralidade na organização do currículo. Se faz necessário entender as visões de sociedade que atendem a determinada visão de conhecimento e de currículo. Compreender o currículo enquanto campo de práticas pedagógicas e processos de significação produzidos com a prática e os sujeitos educacionais, orientada a partir das identidades individuais e coletivas.

Considerações finais, ainda que muito provisórias

Em linhas gerais, para fins de apresentar minhas considerações finais, ainda que muito provisórias, é possível assinalar que a BNCC (2017), que já vinha sofrendo críticas maciças em sua construção e formatação, sofreu algumas mudanças da versão anterior, demarcando, inclusive, a visão hegemônica de sociedade, sujeito e conhecimento para a qual ela foi construída. No entanto, tais concepções não estão explicitadas no documento, causando dúvidas, dissonâncias e interpretações das mais diversas, no que deveria ser um documento esclarecedor para o campo da Educação.

A priori a ideia de organizar uma base curricular que sistematize os conhecimentos que são elementares dentro do território nacional, seria uma tentativa de construção de pertencimento de uma identidade nacional. No entanto, como colocado no início desse artigo, seria ingenuidade pretender resolver a desigualdade social com a igualdade educacional. Especialmente no Brasil, onde temos a classe de professores tão desvalorizada, as diferenças sociais tão demarcadas e reproduzidas na/pela escola, dentro de um território tão grande e diverso culturalmente, que pudesse ser abrangida por todos.

Ao contrário, a BNCC (2017), mais do que atender a uma necessidade nacional, pode incorrer no risco de conformar um currículo pragmático, voltado para o mercado de trabalho, como vem demonstrando a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), direcionando além das ações do professor, suas intenções, como ilustra o Projeto Escola Sem Partido (PLS 193/16), delineando uma sociedade em que, se não permanecer, aumentará a sua desigualdade social.

Em relação à Educação Infantil é possível perceber a abreviação da infância, antecipação da escolarização quando se destaca a importância de maior intencionalidade pedagógica no que diz respeito à oralidade e à escrita (como é explicado no documento Posicionamento do Projeto "Leitura e Escrita na Educação Infantil") para a redução dos processos de desigualdade da alfabetização. Além disso, há a questão do/a professor/a, que em grande número ainda não tem formação de ensino superior, e os que tem deverão se atualizar em cursos de extensão e pós-graduação para atender essa nova configuração da Educação Infantil, ao passo que ainda nem tiveram tempo de compreender as propostas das DCNEI (2010). Em tempo, o grande risco da Base Nacional se converter em currículo, por não conseguir atender a parte diversificada que ficará por conta das instituições e ter nos campos de experiência uma praticidade que podem converte-los em propostas homogeneizantes.

Com efeito, um currículo para a Educação Infantil, na proposição da diversidade e pluralidade, sem a necessidade de enquadramento em campos e objetivos, será promissor espaço para o crescimento e fortalecimento da liberdade do "novo". O pensamento de Hannah Arendt (1961) atravessa a reflexão sobre a relação da infância com a escola da infância, no sentido de esclarecer a responsabilidade social que deve ser assumida com os pequenos e sua inserção no "mundo". Os saberes da pequena infância afloram da diversidade e multiplicidade e por que não dizer de sua *pequenice*.

Contudo, entender a diferença da infância em suas especificidades é caminho para deslocar o olhar dos adultos para 'outras' possibilidades de renovação, que cada nascimento traz consigo. Nesse sentido, entendo que essa ideia dialoga com o que escreve Sarmento, "que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo" (SARMENTO, 2003 p.2).

Implementar políticas públicas que tenham ressonâncias na antecipação da escolarização, lógicas prescritivas para atender ao mercado, instrumentalização do conhecimento podem incorrer na restrição de potencialidades da(s) infância(s) na construção desses espaços. Como o campo da Sociologia da Infância (FARIA e FINCO, 2011) vêm apontando, a questão de fundo e desafiadora está em conhecer, compreender e respeitar a(s) infância(s), não corromper seu imaginário; observar e desenvolver as diferentes linguagens do coletivo infantil. Dessa forma, rumaríamos para desescolarizar toda a educação da infância. Se à criança cabe o início, cabe aos adultos a responsabilidade de acompanha-las em seu percurso promovendo sentidos e garantindo seu pertencimento.

Por esse lado, admitir a lógica da infância na Educação Infantil pode ser instrumento para invenção, fantasia, questionamentos, construção de sentidos, (multi)possibilidades, pertencimento, com as quais os *recém-chegados* seriam acolhidos

com a liberdade de irromper o novo. Nesse sentido, não é possível afirmar que a BNCC (2017) será capaz de dar continuidade ou será um retrocesso no encaminhamento que vem sendo direcionado pelas pesquisas no campo da Educação Infantil.

Referências

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. Cap. 5, p. 221-247. ISBN 978-85-273-0117-6.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo:** educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponivel em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: [s.n.], 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, v. 3, 2017.

FARIA, A. L. G. D.; (ORG.), D. F. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. [S.l.]: [s.n.], 1996. Disponivel em: <www.sabotagem.revolt.org>. Acesso em: 22 jun. 2017.

GOODSON, I. F. Currículo a invenção de uma tradição. In: GOODSON, I. R. **Currículo:** teoria e história. Tradução de Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 1, p. 16-28.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n.14, p. 5-18.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. in: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (org.) **Educação Infantil pós-LDB.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 99-112.

NARODOWSKI, M. **Políticas públicas e infancia**: deseos y limítes a la igualdad en la educación, Rio de Janeiro, v. 8, n. 54, p. 551-570, 2013. ISSN 1413-2478.

NUNES, M. F. et al. **Posionamento do projeto leitura e escrita na educação infantil em relação à terceira versão da bncc**. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. [S.l.], p. 2. 2017.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA VIDA DA CRIANÇA: do direito adquirido à hegemonia do trabalho

Dalmo Radimack da Silva
Mestrando do PPGE-UFPB
dalmoradimack@yahoo.com.br

Jorge Fernando Hermida
Professor do MPGOA e do PPGE da UFPB
jorgefernandohermida@yahoo.com.br

O Itinerário de construção da criança como concebemos e da Instituição Familiar

O imaginário social[98] brasileiro se articula a partir do estabelecimento da Democracia ou mais precisamente, a partir do processo de Redemocratização. Daí resulta uma intensa batalha que em alguns momentos da história sempre recorre a este dado como elemento configurador da identidade brasileira e em outros passa à negação deste fato alegando que o caos vigente está vinculado justamente ao processo de redemocratização nacional. Neste sentido, hora se defende hora se nega o cerne da democracia em um discurso paradoxal no qual a supressão da liberdade seria a alternativa à própria democracia.

Daqui se entende que nada será construído sem grandes batalhas entre grupos antagônicos. De acordo com Hermida (2009) a educação "é um direito humano e social, e não mercadoria, uma propriedade que pode ser vendida a quem queira e possa pagar por ela. Por sua natureza, o direito à educação pode ser considerado um dos direitos mais complexos do conjunto dos direitos humanos existentes hoje". Sendo um direito humano e social, o cenário social lhe dará o direcionamento e esta exercerá influência sobre este mesmo cenário causando possíveis mudanças.

[98] Tomamos como referência ao falarmos sobre Imaginário social a definição de Bronislaw Baczko: "A imaginação social, além de fator regulador e estabilizador, também é a faculdade que permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam ser concebidos outros modelos e outras fórmulas."

Neste imaginário de redemocratização, a última década do século XX legou ao nosso país uma nova forma de relacionamento entre o mundo adulto e o mundo infanto/juvenil devido ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Não obstante os enormes debates em torno do ECA, a verdade é que se abriu um novo formato de relacionamento e de visualização da criança e do adolescente em nosso país. A partir deste exemplo formulamos a proposição de que a compreensão acerca da criança depende grandemente de mudanças na compreensão social e cultural.

Devido às limitações de tempo não iremos debater sobre a conceituação do que chamamos de infância. Porém é importante ressaltar que de acordo com Ariès (1981), etimologicamente o infante é aquele que é desprovido de voz. Para nós, basta por hora a afirmação de que o conceito de criança se associa ao de infância e se observe a infância como portadora de um estatuto social e este é um dado da modernidade.

De acordo com os estudos produzidos por Ariès (1981), podemos perceber uma grande lacuna no que tange a forma como foi se tratando a infância. De acordo com este autor, apenas nos século XII ou XIII se passou a existir na Europa uma caracterização daquilo que seria a criança. Conforme os estudos de Passe apud Henick, a criança era tratada como

> [...] um ser inacabado, vista como um corpo que precisa de outros corpos para sobreviver, desde a satisfação de suas necessidades mais elementares, como alimentar-se. Os primeiros anos de vida são para ela, o tempo das aprendizagens do meio que a cerca. Brinca com outras crianças da sua mesma idade e até maiores do que ela; arrisca-se em busca de saberes que lhe poderão ser úteis para viver em comunidade.

A afirmação de que a criança aprendia para viver em comunidade expressa um sentimento vigente à época de que o mundo é dos adultos e neste as crianças são inseridas e vão com o tempo se adequando a este universo já pronto para elas e com o qual não possuem força suficiente para interações que sejam diferentes daquelas determinadas pelos adultos. Até o século XVII, a infância era desconhecida pela ciência e a razão para isto é a inexistência de um local para a criança na sociedade. Então, ressaltamos que embora tenho aparecido como portadores de estatuto social, a criança sempre foi vista a partir da ótica da dependência do adulto. Neste sentido, de acordo com Levin (1997), o cuidado com a criança visava sua transformação em um adulto socialmente aceito.

Dois marcos para uma possibilidade de mudança nessa visão são: a obra de Rousseau e a Revolução Francesa que modificou a função do Estado e assim, a responsabilidade para com a criança e a passagem a um interesse por ela. De acordo com Levin (1997). No Brasil, a infância é marcada por privações, os estudos deixam claro os casos de abusos sexuais, mortalidade infantil, falta de famílias, trabalho escravo. Neste sentido, são os jesuítas quem trazem um modelo diferenciado acerca da criança. Para Passet apud Henick,

> Neste contexto propagam-se duas representações infantis: uma mística repleta de fé, é o mito da criança-santa; a outra de uma criança que é o modelo de Jesus, muito difundida pelas freiras carmelitas. Inspirados por estas imagens, capazes de transcederem aos pecados terrenos, os jesuítas vêem nas crianças indígenas "o papel em blanco" que desejam escrever; antes que os adultos com seus maus costumes os contaminem.

O primeiro núcleo com o qual todo ser humano tem contato é o familiar. É deste núcleo de interações que as pessoas ganham contato com os primeiros valores e primeiras compreensões acerca de si e do mundo no qual estão inseridos. Essa pertinência da família pode gerar a impressão de que esta também sempre esteve como a conhecemos: pai, mãe, filhos, tios, avós, etc. Mas também a família que passa por mudanças substanciais neste momento da história é fruto de um amplo processo histórico de construção e de modificações.

É consensual a afirmação de que a família e de suma importância no processo de construção do ser humano. E também consensual sua necessidade dentro de uma estrutura educacional. No entanto, nos encontramos com um paradoxo porque embora todos afirmem a importância e necessidade da participação familiar no processo de educação da criança não logramos ainda a edificação de uma tradição. Conforme Nogueira, Romanelli e Zago (2011)

> No Brasil ainda não logramos desenvolver uma tradição de estudos sobre o tema das relações que as famílias mantêm com a escolaridade dos filhos. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, em quatro números temáticos de periódicos científicos de circulação nacional da área de educação ou de áreas afins, dedicados aos assunto, encontramos apenas três artigos (sobre um total de 37) abordando a família em suas relações com a vida escolar dos filhos.

Mesmo sendo constatada como bastante tímida a produção acerca dessa interação em nosso país, há de se ressaltar que esta é uma interação considerada fundamental posto o papel socializador das famílias e da escola. De acordo com Gomes – Pedro apud Biasoli Alves

> Em cada família existe um infinito de valores transmitidos de geração em geração, e, em todo esse testemunho passado e partilhado num envolvimento

> de afeto e identidade, sobrevive e desenvolve-se um sentido de poder e orgulho que reforça o caráter e inspira o comportamento.

A pergunta que não podemos negligenciar é relativa ao que compreendemos como família? A sociedade como conhecemos hoje é fruto de uma relação de poder e de imposição do modelo compreendido como ideal numa relação entre dominadores e dominados. O modelo do dominado sempre sucumbe e o do dominador se impõe como único e irrevogável. O ocidente inteiro foi remodelado à força por um modelo cultural que atingiu seu ápice na idade Média e neste sentido, o modelo considerado fundamental de família encontra suas raízes no cristianismo. Ressaltamos que embora não entremos neste debate é pertinente propor uma análise nas distinções entre o modelo cristão de família e alguns modelos presentes na tradição judaica fixada no Antigo Testamento.

Mas a família nunca foi um dado unívoco, ao longo da história ela sofreu grandes alterações de modo que para que uma análise ampla seja feita sobre a história tomamos como referência a obra de Friedrich Engels *A origem da Família, da Propriedade privada e do Estado.* Nesta obra, Engels analisa a obra de Lewis Morgan, apresenta diferentes entrelaçamentos familiares a partir da observação de tribos da América, da Austrália e dados da civilização Oriental. Para TIL (2011),

> O grande avanço da obra de Morgan, retomado por Engels, foi analisar que, no período primitivo, houve a existência concomitante da poligamia com a poliandria, ou seja, um grupo de mulheres e homens pertenciam mutuamente uns aos outros, característica praticamente inexistente no reino animal que se deveu à necessidade de manter a espécie, de acordo com as possibilidades da época, e resultou na concepção de filhos comuns. Este quadro foi se modificando historicamente, por diversos fatores, até chegarmos hoje a monogamia conjugal.

Na obra supracitada de Engels, essa forma de relacionamento tolerante foi indispensável para a passagem do animal para o homem e constituiu o mais antigo modelo de relação familiar. Daí o passo seguinte foi a constituição de uma identificação por laços consanguíneos que garantiram a evolução das relações sociais à época. O terceiro momento de virada na história das relações foi a chamada família Punaluana na qual um grupo de homens pertencia a um grupo de mulheres. Sua virada consiste na exclusão dos irmãos nos relacionamentos. Na análise de TIL (2011),

> Outra característica da família punaluana é o fato de que dela decorre a formação do gens famíliar, pois, de fato, somente a descendência materna era

> certa até então. Por este motivo, primeiro extinguiu-se as relações sexuais entre irmãos maternos e somente mais tarde entre os irmãos colaterais, o que para nossa cultura segundo Engels, refere-se a primos de segundo e terceiro grau. Possivelmente o gens familiar determinou a ordem social da família bárbara e causou cisão de grupos, formando o núcleo familiar a partir das determinadas irmãs uterinas e outros grupo a partir de seus irmãos colaterais.

Ao contrário da visão patriarcal e do castracionismo ao qual a história submeteu o feminino, a história da família de acordo com essa perspectiva se mede pelo peso e pelo papel da mulher porque dado o fato de se considerar não adequada a relação entre irmãos maternos, é necessária uma nova compreensão da relações entre homem e mulher. De acordo com Levi Strauss por exemplo, essa criação do tabu do incesto é o ponto de onde emerge o que podemos chamar de família. Mas do dado cultural devemos saltar ao dado econômico. Neste sentido, no mundo medieval centrado no poder da Igreja e consequentemente na supremacia do homem sobre a mulher, as relações de gens passam a ser substituídas e não é mais o reconhecimento da filiação materna que vai ser preponderante e sim o da filiação paterna.

Com a aurora do capitalismo e a divisão de tarefas na relação familiar esta perspectiva se tornou mais forte e a família seguiu um padrão burguês a serviço da sociedade capitalista. Converteu-se em relação de poder porque vemos que a mulher tem o dever doméstico e do cuidado com os filhos enquanto ao homem cabe o trabalho a manutenção de sua esposa e prole. Consideramos que o atual processo de mudanças ao qual se submete a família se deve às lutas pela emancipação das minorias e de relações igualitárias. Neste sentido, a "crise" da família é fruto de uma crise imensamente maior, uma crise na relação de poder no mundo capitalista, no qual a força das minorias exige liberdade, autonomia e identidade.

A relação entre Escola e a instituição Familiar no processo de Educação da criança

Como afirma Teles (2008), em todas as sociedades há uma forma identificada de educação. Mesmo nas culturas chamadas de não-letradas, a educação embora assistemática era dada por todos os membros de uma tribo. A educação é uma forma de fazer com que as pessoas interajam com a sociedade às quais pertencem. Mas isso não é um processo unilateral pois "o ser humano é sempre um ser relacional e capaz de decidir

o que ele é" (FRANKL, 2006). Em um processo cambiante, vamos construindo em cada escolha o que desejamos de fato vir a ser. Entretanto estas escolhas estão situadas em um cenário muito bem definido social e culturalmente.

Desta forma tomamos como base que mesmo não estando pronto, o ser humano já nasce em um núcleo bem definido: a sua família. Esta é a primeira responsável pela educação e nenhuma instituição poderá substitui-la nessa tarefa porque os primeiros contatos, as primeiras percepções se dão em um núcleo familiar. Entretanto, como a Família não pode fazer esse trabalho sozinha, cabe à Escola alavancar e aprofundar este processo posto que a Escola se encontra no ponto de transição entre o núcleo familiar e um âmbito mais amplo que é a sociedade que deve colaborar e incentivar este processo. Entre os teóricos há um reconhecimento de uma responsabilidade de gerações que devem preparar umas às outras nesse processo. De acordo com Durkheim,

> A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físico, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine. (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Esta noção é clara porque leva em consideração a participação de gerações adultas na preparação de uma outra geração para a vida social. Esta sociedade faz exigências e o processo de Educação deve leva-los em consideração. No entanto, é preciso ressaltar que este processo que visa responder aos desafios impostos pela sociedade não se trata de um adestramento. Estamos diante de um processo que deve visar emancipar o indivíduo. De acordo com Paulo Freire,

> Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE,1996, p. 47).

Desta citação deveremos ver que não há como educar sem valorizar a liberdade individual e a necessidade de uma profunda consciência de humanidade. Neste sentido, é preciso que a Escola alcance o posto de um efetivo lugar social e como lugar social também é uma função social. Sua função social é clara:

> Como função social a Escola é um local onde visa a inserção do cidadão na sociedade, através da inter-relação pessoal e da capacitação para atuar no grupo que convive. Forma cidadãos críticos e bem informados, em condições de compreender e atuar no mundo em que vivem...A Escola tem um compromisso com a Educação, devendo atuar forma abrangente, não só tendo como objetivo a instrução. Deve manter uma visão holística, procurando avaliar, para melhorar, todos os aspetos dos quais o ser humano é constituído. Deve prover os indivíduos não só, nem principalmente, de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidades formais, mas também, de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento. Assim, tem como objetivo básico a socialização dos alunos para prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho e que se incorporem à vida adulta e pública (THOMAZ, 2009, s.p.).

A Constituição Federal apresenta uma visão normativa acerca da Educação. Em sua definição quatro elementos estão postos em destaque:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205).

A Educação é apresentada como *direito de todos.* Este ponto versa sobre o que conhecemos como Direito adquirido. Depois ao falar de quem tem a responsabilidade se fala do *Estado e da Família*. A promoção e incentivo deve ter a colaboração da sociedade, seus objetivos são o exercício da *cidadania* e a qualificação para o trabalho. Os conceitos de Cidadania e a competência da educação para o mercado de trabalho são elementos que sempre precisarão ser passados a limpo. De acordo com González,

> A cidadania cria, para cada indivíduo, a aparência de um ser social reconhecido essencialmente mediante a consolidação de seus direitos (educação, saúde, habitação...). Entretanto, os direitos representam a autoalienação política, pedagógica, religiosa, etc. Ou ainda, a dicotomização da realidade cindida em civil e política; pública e privada. Os direitos do cidadão constituem, em suma, o limite dó projeto político das classes dominantes (S/D.P 50).

Daqui percebemos que a educação para a cidadania pode não ser uma educação que emancipe. A ordem social imposta pelo capitalismo vem mudando o rosto da família, no entanto, o esforço para que a família se reconfigure mostra o quanto esta é uma instituição importante na construção de uma pessoa.

O Cenário Brasileiro e a passagem do direito adquirido à hegemonia do trabalho: Relações entre política e o futuro da educação

A Constituição Federal apresenta a educação como direito de todos, sendo do ano de 1988, ela se inscreve em um momento de redemocratização do país. Desde 1994 a nossa política se divide entre dois lados tidos como antagônicos: PT e PSDB, as referências destes dois lados, FHC e Lula começam suas atividades políticas nos movimentos contra a Ditadura Militar. Embora tenham origens diferentes, a bandeira dos dois é idêntica: o estabelecimento de uma sociedade democrática. A crença comum dos movimentos de redemocratização era a de que o restabelecimento da democracia seria o ponto para a instauração da justiça social. No que tange à educação a chamada Era FHC (1994 – 2002) ficou reconhecida pela aprovação da LDB (9394/96) mas também como um projeto de linha conservador, como dizem FRIGOTTO; CIAVATTA (2003), neste período "sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais (...) efetiva as reformas que alteraram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para 'tornar o Brasil seguro para o capital'"

Embora a chamada Era Petista, inaugurada com o primeiro mandato do Lula, tenha começado carregada de esperanças em uma postura mais dialogal e mudança de perspectiva social, no que tange à educação, para ANDRADE OLIVEIRA (2009),

> O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho

Para FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (2005), as propostas presentes na Constituição não foram efetivadas. A era Lula propôs o investimento no ensino profissional que estaria atrelado ao ensino básico e não como uma oposição a este. Na análise feita em 2005, a consideração que se fez é que o governo do PT não foi capaz de romper com a submissão à divisão internacional do trabalho mostrando-se incapaz de promover a superação.

Até aqui a história tem nos mostrado que a desintegração da ditadura militar não representou objetivamente uma instauração da democracia pois a adesão do Brasil a um projeto neoliberal significou a criação de um governo tão autoritário e cruel quanto o anterior. Tem-se revelado que as cartilhas neoliberais encontraram no Brasil governos que abraçaram um novo totalitarismo: o do capital!

Não faz parte do nosso trabalho uma análise do projeto educacional das duas tendências que governaram este país e que ainda se digladiam em vista de 2018. Mas precisamos perceber que aquilo que se percebe como fragilidade de nossa estrutura educacional não é algo aleatório e sim parte da política do capital. Consideramos necessário a comparação mesmo que discreta entre FHC e Lula porque a chegada de Dilma Rousseff ao poder em 2010 vencendo José Serra se deveu à popularidade de Lula e uma comparação entre o petista e a linha de política do PSDB. E também pelo fato de o governo Dilma ser a chave para entendermos o atual processo de desmanche da educação por um governo de classes e cuja educação se torna em suas propostas extremamente classista.

A chegada de Dilma Rousseff ao poder no Brasil é considerado um passo seguinte na nossa jornada democrática pois depois do operário, temos a primeira mulher a chegar à presidência. O primeiro mandato de Dilma é quase um mandato de manutenção da Era Lula. A ordem aqui deve ser entendida como o legado de Lula em seus dois mandatos. No entanto, a era Lula despertou reações adversas e a primeira delas foi a oposição da classe mais alta devido a uma perda (mesmo que quase insignificante) em seus rendimentos devido ao fortalecimento (mesmo que tímido) do poder aquisitivo das classes menos favorecidas. Estavam lançadas ainda no início da era Lula as sementes de uma grande oposição de classes que terminou por tornar instável o governo Dilma. Já na Educação, o governo Dilma segue a mesma linha, para WADOW (2014), o governo Dilma seguiu os governos anteriores,

> investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. Uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, que pretende a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira.

Um olhar para as atividades do governo de Temer, revela claramente que estamos diante de um desmonte educacional perigoso que serve à hegemonia do Capital. Um ponto de virada entre o governo Dilma e o Temer é o fato da destinação de 75% dos royalties do pré-sal destinado à educação. A negação desta destinação é um duro ataque às populações mais carentes deste país. Quanto ao futuro da educação brasileira a perda deste recurso significa que a meta 20 do Plano Nacional de Educação se torna inviável. Compromete o próprio PNE posto que a sua efetivação necessita de mais recursos.

No crepúsculo da era Lula, uma Emenda Constitucional, a de número 59/2009, extinguiu a Desvinculação das Receitas da União (DRU) e determinou a obrigatoriedade da gratuidade em educação dos quatro aos 17 anos. Esse ponto diz respeito pela faixa etária incluída à educação infantil. E também se encontra na mão de Temer a busca da volta da DRU o que seria um novo atendado contra a Educação, além é claro da não citada neste trabalho Reforma bem como a partidarização à direita das Escolas promovido pelos aliados do ilegítimo governo.

A revogação como se articula da vinculação constitucional de recursos para Educação e também saúde marcará a reabertura e aprofundamento do fosso entre ricos e pobres, promovendo a separação classista entre educação e trabalho. Recorde-se que a desvinculação rompe com o que atualmente a Constituição Federal obriga a união a investir em educação (18%). Por fim, o congelamento de investimentos e gastos que não ultrapassem a inflação do ano anterior vão lançar a educação brasileira nas trevas.

As relações de trabalho nas quais se inserem as famílias interferem drasticamente na vida e na constituição da criança. E a diminuição de investimentos na área de educação, os cortes em programas sociais, tendem a tornar ainda mais distante a relação entre escola e família no processo de educação das crianças. Embora a Era petista tenha caminhado lentamente nesse processo percebemos que agora estamos caminhando em linha oposta à história recente deste país, em outras palavras, claramente se vê em cada passo deste governo a marca do retrocesso. Este retrocesso atenta contra a dignidade e contra o futuro da criança porque a supressão de direitos adquiridos a duras penas por uma submissão ao mercado que faz do trabalho uma matéria de câmbio desintegra instâncias fundamentais na construção da pessoa e entre estas claramente atingidas as relações familiares e as estruturas escolares.

Considerações que não são finais

Falar de família e Escola no processo de educação da criança não pode ser desvinculado de contextualizações. A família não é portadora de significa unívoco, ela passa por grandes mudanças em seu cerne de modo que não existe um modelo de família que possa ser apresentado. Esta mudança da compreensão da família se vincula à própria mudança presente no nosso tempo.

Já a Escola também passa por grandes mudanças ao longo da história. Neste sentido, as rupturas são movimentos lentos e oriundos de grandes desafios. Família, Escola e criança são realidades contextuais e o nosso cenário é complexo. Em uma democracia recente que ainda sofre reflexos de autoritarismos que ecoam na memória histórica do país, e atualmente em um imenso caos político que em sua crise fortalece a cada instante a luta de classes, a família e a Escola se submetem à tensão entre Capital e Trabalho.

Urge a necessidade de uma educação emancipatória que considere a importância de toda a realidade pessoal da criança, sua família, seus sonhos e frustrações. Validando experiências vitais, aplicando à vida e à interação social os conteúdos, superando o vazio existente entre conhecimento e vida, esvaziando o dualismo entre práxis e discurso, promovendo assim a integração entre a realidade da qual cada ser humano emerge e a realidade que almeja. No entanto, tal sonho de uma educação que articula Família e Escola na vida da Criança não se fomenta sem um profundo engajamento político em vista de um Estado verdadeiramente democrático de direito!

Referências

ANDRADE OLIVEIRA, Dalila, **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências** Disponível em file:///C:/Users/Danielle/Downloads/19491-70742-1-PB.pdf visitado em 12/12/2017

ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
Biazoli – Alves: **Cuidado e negligência na educação da criança.** In: MOREIR, Lúcia Vaz de Campos. Família e Educação: Olhares na Psicologia 3Ed. São Paulo: Paulinas 2012
DURKHEIM, Émilie. **A educação – sua natureza e função**. In Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** Trabalho relacionado com as investigações de L.H. Morgan. Disponível em www.marxists.org/portugues/Marx/1884/origem/index.htm visitado em 3 de maio de 2017

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida**. 4ª. ed. Trad. Alípio Maia de Castro. São Paulo: Quadrante, 2006

FREIRE, P**. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo:** Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise – **A Política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido In Educação e Sociedade**, vol.26 – Campinas, São Paulo, 2005

_____, Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf visitado em 12/12/2017

GONZALES, Jorge Luiz. **Educação, cidadania e emancipação**. Disponível em http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/393/770 Acesso em 14/05/2017

HENICK, Angelica Cristina; **História da Infância no Brasil.** Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf acesso em 14/05/17

HERMIDA, Jorge Fernando; LUDGÉRIO, Klebia Maria. **O direito à educação: raízes históricas in Educação infantil: políticas e fundamentos –** João Pessoa: Editora Universitária UFPB 2009

JOSÉ, E. A.; COELHO, M.T. **Desenvolvimento e aprendizagem**. In Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2004.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena** – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, C.T. do; BRANCHER, V.R; OLIVERIA, V.F de. **A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas.** Disponível em Revista Contexto e Educação 23(79) 47-63, 2013.revistas.unijui.edu.br

THOMAZ, J.R. **A Função da escola em organizar-se pensando na formação do aluno.** 2009. Disponível em http://www.webartigos.com/artigos/a-funcao-da-escola-em-organizar-se-pensando-na-formacao-do-aluno/27997/ Acesso em: 24 maio de 2017.

ROMANELLI, Geraldo. **Família de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Org.). *Família e escola:* trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Educação: a Revolução necessária** 6ed. Petropolis: Vozes, 2008

TIL, Nayla Velberto. **A construção dos papéis sociais de pai e mãe em Família: uma reflexão sobre a análise contemporânea de gênero.** Disponível em www.puro.ufc.br/tcc/2011-2/nayla%20-%20completo.pdf. Visitado em 4 de julho de 2017

WADOW, Carmen, **As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais.** Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Visitado em 12/12/2017

O CURRÍCULO DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Edileide Ribeiro Pimentel
Pedagoga/mestranda
E-mail: profaedileide@bol.com.br
Profª. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

RESUMO
A necessidade de expansão da creche e da universalização da pré-escola no contexto do campo, demonstra estar no plano da invisibilidade, a Resoluções nº 5/2009 e 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, que orientam as práticas, frequentemente desconsideram a criança real. O objetivo da pesquisa, em andamento, é analisar a especificidade do currículo desenvolvido na Educação Infantil do campo (EIC). Quais as diferenças do currículo desenvolvido na EIC, do contexto urbano? O referencial teórico traz as contribuições de Barbosa (2012), pela oferta e demanda da EIC, Silva, Pasuch, Da silva (2012) com as identidades de crianças como sujeitos do campo, Silva; Silva, Martins, [Org.] (2013) foca os modos de viver e conceber, as infâncias no campo, Kramer (1997) e Dantas (2016) que traz o currículo como norteadores. A metodologia, traz os princípios da abordagem qualitativa. Os resultados indicam a necessidade de uma política de expansão da oferta no campo e de uma formação docente que contribua com práticas curriculares, que considerem as identidades dos sujeitos do campo e a vinculação, do currículo, às questões inerentes à realidade da EIC.

Palavras-chave: Educação do campo. Educação Infantil. Educação Infantil do campo. Currículo.

Introdução

A temática "O currículo desenvolvido na educação infantil do campo: primeiras aproximações" aborda as primeiras leituras sobre a temática do currículo na Educação Infantil (EI), tenho como objeto de estudo, a especificidade do currículo desenvolvido/vivido na EIC por um grupo de crianças e a professora mediadora numa cidade do interior do Rio Grande do Norte (RN) na pesquisa de mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A EI é a primeira etapa da Educação Básica, tem como função sociopolítica e pedagógica, educar-cuidar crianças de zero a cinco anos. Tem como finalidade, o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões: físico-corporal,

psicológica, intelectual, emocional, social, simbólica e lúdica, em ação complementar à ação da família e do Estado, mediante a elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares, respeito às especificidades infantis e seus contextos de vida. (BRASIL, 1996; 2013).

É notório o avanço desta etapa da Educação Básica em termos de legislações, no entanto, na prática, o direito ao acesso à escola, ainda é negados para a maioria das crianças, tanto do contexto urbano como do campo, verdade é que na cidade, muitos avanços já se comprovam, em se tratando do campo, a realidade tem mostrado que, a demanda é muito maior que a oferta, oferta essa, que é ameaçada a cada início de ano letivo, pois muitas crianças residentes em contextos rurais ficam fora da escola, muitas vezes devido o fechamento ou remanejamento das crianças para o contexto urbano, consolidando a negação do direito.

A meta 1 do Plano Nacional da Educação (PNE) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos, embora sem os dados comprobatórios, observando a realidade cotidiana, se nota que ainda não foi alcançado.

Se nota manobras de governos, retirando o direito do tempo integral para crianças em idades de creches, os reduzindo o atendimento para o tempo parcial, para fabricar dados estatísticos, como forma de mostrar o alcance da meta um, no que se refere a ampliação do acesso para as crianças em idade de creche. Crianças de 0 a 3 anos, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011, apenas 22,95% frequentavam as escolas. (BRASIL, 2014) O fato da não obrigatoriedade da creche, o contrário do que acontece com a pré-escola, no contexto urbano e mais ainda no contexto do campo requer luta como forma de fazer o direito das crianças.

As crianças do campo precisam sair do plano da invisibilidade com relação as politicas de acesso e permanência à escola e as práticas pedagógicas, a EIC é objeto de inquietação, investigação e luta pela melhoria da qualidade.

A criança que “mora no sítio” é também contemporânea é sujeito concreto, potente e capaz de produzir cultura, sentidos e modos próprios de se relacionar com o mundo social e natural, tem ludicidade e imaginação, se encontra em processo intenso de transformações físicas, cognitivas, socioafetivas e simbólicas, é dependente dos outros da sua cultura para apropriação de práticas, é capaz de aprender e se desenvolver em condições e possibilidades socioculturais em qualquer contexto, independente da condição rural ou urbano.

Os agrupamentos etários de EIC, na realidade em estudo, são compostas por crianças em idades de creche e pré-escola, de três a cinco anos. Levando em conta o campo empírico e tendo como norte para a organização posta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2016), pode-se dizer que a turma é formada por crianças pequenas (4 anos a 6 anos).

Crianças, professores e comunidade na EIC enfrentam muitos desafios, como o deslocamento de professores e crianças e casa para a escola, mesmo que o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069/1990, oriente que o "acesso à escola pública é gratuita e deve ser próxima de sua residência", a precarização da infraestrutura, que influenciam na realização das práticas, dentre outros aspectos, que só confirmam cada vez mais, o lugar de luta e resistência que a EIC enfrentar diariamente.

Para docente e discente é desafiador desenvolver/viver uma prática curricular que considere as peculiaridades dos sujeitos e contextos do campo como norte das ações educativas, inserir o brincar, os modos de ser e de viver, as relações com o contexto social, cultural e natural, o acesso às tecnologias, às experiências de aprendizagens no/do campo. Diante disso, qual a especificidade do currículo desenvolvido/vivido por crianças e professores no contexto da EIC? é o questionamento desencadeador desta investigação.

O objetivo da pesquisa, em andamento, é analisar a especificidade do currículo desenvolvido/vivido na EIC. Quanto a metodologia, buscamos os princípios da abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Segundo Bogdan; Biklen (1994) a pesquisa qualitativa tem as seguintes características: a) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados, b) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo, c) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados, d) a análise dos dados é feita de forma indutiva e e) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para Freitas (2002) os fenômenos humanos são estudados em seu processo de transformação e mudança, considerando seu aspecto histórico, estudando o homem como unidade, como membro e partícipe do seu processo histórico, se percebendo como sujeitos históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.

As proposições do dialogismo de Bakhtin para a pesquisa em ciências humanas e a perspectiva sócio histórica baseada nas construções teóricas de Vygotsky, a partir dos estudos de Freitas (2002) também serão bases para a análise documental no decorrer da construção dos dados.

A pesquisa também traz uma abordagem etnográfica, segundo Mattos (2011 p. 50).

> A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudo que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio interacionais. Primeiro por preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas e segundo por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais.

Na pesquisa de cunho etnográfico, os objetos devem ser vistos na íntegra, considerando os sujeitos, os contextos e toda a complexidade que envolve sua existência histórica. Os procedimentos de construção dos dados, incluem: observação de tipo semi-participativo, com registro em diário de campo, entrevista semiestruturada com professor (a) de turma de EI e análise de documentos (livros, cadernos, dentre outros), sendo uma Unidade/escola de EI da zona rural de São Paulo do Potengi, RN o campo empírico e uma turma de crianças de 3 e 5 anos e a professora da turma, os sujeitos.

Educação infantil do campo

A educação "do" campo, evidencia uma necessidade de valorização dos sujeitos do campo, que vivem no/do campo, com seus modos de ser, de compreender e intervir no mundo. Um dos marcos desta valorização é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96.

O Art. 28 da LDB, discute o tema da oferta de educação básica para a população rural, nele está dito que os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Este artigo, deixa claro a necessidade de pensar/construir um currículo com todas as especificidades do homem do campo. Peculiaridades estas que é enfatizada na revisão das Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica (DCNEB) de 2013, onde as "Propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia". (BRASIL 2013).

O instrumento legal de caráter mandatório, de fundamental importância pois caracterizam quem são os sujeitos do campo, traz no Art. 10 a importância de considerar nas propostas pedagógicas de EI as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta.

Nota-se uma necessidade, de ampliação de pesquisas, que foquem as especificidades das práticas curriculares e das experiências na EIC, por considerar as necessidades e os interesses das infâncias do campo como essências nas experiências que a escola deve promover.

Os estudos de Silva, Pasuch, Da Silva (2012) trazem as identidades de crianças como sujeitos do campo, Silva; Silva, Martins (2013) focam os modos de viver e conceber, as infâncias no campo. Outro fundamental referencial, é a primeira pesquisa em âmbito nacional, intitulado "oferta e demanda de educação infantil no campo," de Barbosa [et al.] (2012) retratando as práticas, as condições políticas e estruturais e a oferta e demanda de EIC.

O currículo desenvolvido/vivido na educação infantil do campo

O currículo desenvolvido/vivido por crianças e professores, sofre as influências das condições e oportunidades oferecidas pelo contexto, os fazeres, precisam considerar as curiosidades, os interesses e os desejos das crianças, pois ela é o centro do planejamento é sujeito histórico que nas interações, relações e práticas cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletiva.

O currículo desenvolvido/vivido é um conjunto de experiências organizadas e vividas efetivamente no contexto educativo, fundamentadas em concepções e ações, compartilhadas por todos os sujeitos, envolvidos na comunidade, objetivando o aprendizado e desenvolvimento integral das crianças.

Kramer (1997) não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreende currículo de forma ampla, dinâmica e flexível. Um currículo ou proposta pedagógica, reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como, aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

Oliveira (2010) define currículo educacional como "balizador de ações", estando associado à orientação político-ideológica-técnica que, de modo mais ou menos consciente, têm seus proponentes. Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Dantas (2016) traz o currículo como norteador. Adota o termo proposta curricular, que refere-se ao conjunto, tanto de princípios (concepção que embasam a prática) quanto de orientações para as ações docentes.

As práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento de experiências curriculares devem ser intencionalmente planejadas, considerar a integralidade das dimensões que constituem as crianças como pessoas e a resolução nº 5 /2009 em sua totalidade, como norteadora, é dever da docência.

> [...] reconhecendo os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais, ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis, flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações, valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural e prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL 2009, p.24)

O currículo é campo de discussões e controvérsias, abrange diferentes visões, é conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças, desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL 2013).

Kramer (1997), Oliveira (2010) e Dantas (2016) conceituam currículo na EI em sintonia com as diretrizes de 2010 e 2013, trazem o currículo vivo, como campo de

tensões e discussões, como norte, desmistificando este instrumento que muitas vezes na escola funciona mais como um "igapó", parado no tempo como uma "letra morta", recolocando por fim, a criança como protagonista nas experiências de aprendizagens e no desafio que é saber.

Considerações finais

A escassez no financiamento na EI nos dias atuais, põe em risco um caminho já iniciado, de superação da visão assistencialista, desigual, excludente e adultocêntrica das práticas na Educação das infâncias, principalmente para crianças pobres do/no campo, que o acesso à escola ainda é um direito negado para a sua maioria. As limitações das políticas públicas para a abrangência na EIC precisam ser superadas.

Dos Santos; Da Silva (2016), lembram que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, tem por finalidade fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Já o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) **criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, tem a intenção de fortalecer as Licenciaturas em Educação do Campo, integrando ensino, pesquisa e extensão, além de valorizar temáticas que sejam significativas para autonomia e reconhecimento das populações campesinas.**

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, foi lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, é um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades, tendo como propósito, oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo.

As ações do PROCAMPO e PRONACAMPO, políticas públicas que de certa forma, trouxeram alguns benefícios, como problematizar a ampliação da oferta de

EIC, como promover formações docentes, que também contribuíram para uma reflexão/ação sobre as práticas, tem demonstrado que ainda não foram suficientes nestes aspectos. As políticas públicas precisam se materializar na EIC, na tentativa de evitar o não fechamento das escolas, é preciso melhorar a política de formação continuada, para além de programas como a Escola da terra, que ainda não contempla a EIC.

Considera-se fundamental, problematizar nas academias, nos campos empíricos com as comunidades, todas as demandas da EIC que ponham em evidencia, as políticas de ampliação da oferta de vagas, as questões de ordem estruturais e arquitetônicas dos prédios, a necessidade de equipamentos, a formação docente para a melhoria das práticas curriculares desenvolvidas/vividas por crianças e professores, como forma de fazer valer o direito das crianças de ser/viver suas infâncias no/do campo.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; [et al.] organizadoras. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. 336 p.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. 63p.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.393/96, Brasília DF: Senado 1996.

____. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.

____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n°. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado, 1990.

____. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2016.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão**. 2016. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DOS SANTOS, Ramofly Bicalho; DA SILVA, Marizete Andrade**. Políticas públicas em educação do campo**: Pronera, Procampo e Pronacampo. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.
KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Proposições**, v. 13, n. 2, p. 65-82, 2016.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS. Carmem Lúcia Guimarães de, CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-72.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O currículo na educação infantil:** o que propõem as novas diretrizes nacionais? 2010.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; DA SILVA, Juliana Bezzon. **Educação Infantil do campo**. 1. Ed. São Paulo, Cortez 2012 (coleção: docência em formação: educação infantil, coordenação Selma Garrido Pimenta)

____, Ana Paula Soares da; SILVA, Isabel Oliveira de; MARTINS, Aracy Alves [Org.]. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 248 p. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

DIREITOS INFANTIS E REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: UMA PROPOSTA À EDUCAÇÃO INFANTIL BASEADA EM CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E POR MEIO DAS DIVERSAS LINGUAGENS

Edivone Meire Oliveira
Universidade Regional do Cariri - URCA
edivonemeire@yahoo.com.br

Sara Raquel de Alencar Ferreira Ulisses
Universidade Regional do Cariri - URCA
salencarferreira@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O currículo na Educação Infantil brasileira vem sendo alvo de recorrentes discussões em decorrência da necessidade de se oferecer experiências significativas ao desenvolvimento e às aprendizagens infantis. Considerando as especificidades dos bebês e das crianças pequenas, seus direitos e a atual Base Nacional Comum Curricular, o Núcleo de Educação Infantil da Universidade Regional do Cariri vem realizando estudos objetivando analisar as novas propostas de organização curricular para a Educação Infantil, tendo como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); Edwards, Gandini e Forman (1999); Finco, Barbosa e Faria (2015); Fochi (2015); e; Rinaldi (2016).

A princípio estudamos o livro de Dewey, "A escola e a sociedade: A criança e o currículo", o qual foi escrito no início do século XX, porém constitui uma discussão atual e necessária não apenas à Educação Infantil, mas todo o percurso da Educação Básica.

Posteriormente, analisamos o livro das autoras Finco, Barbosa e Faria (2015); intitulado "Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro", e por último o livro de Fochi (2015), nomeado "Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.

Paralelamente, acompanhamos as discussões da Base Nacional Comum Curricular no contexto brasileiro, as quais objetivaram modificar a estrutura do currículo mediante o compartilhamento de experiências entre os educadores e demais estudiosos da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o currículo foi abordado como processo pelo qual podem ser desenvolvidas experiências significativas à primeira infância, com intencionalidade e interesses comuns à todos envolvidos com Educação Infantil no Brasil.

2 REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A garantiado direito ao atendimento das crianças em creches e pré-escolas foi reconhecido no Brasil a partir da Constituição de 1988. Coma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil foi definida como primeira etapa da Educação Básica. Nesse percurso, surgiram as necessidades voltadas à construção de um currículo compatível com o desenvolvimento infantil.

A primeira iniciativa nessa direção foi a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que propunha nortear os profissionais da área na determinação dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para a educação de crianças de zero a seis anos. O documento apresenta uma proposta de organização curricular que parte de objetivos e conteúdos pré-determinados, seguidos de orientações didáticas aos professores e gestores.

Em outra perspectiva, onze anos após o RCNEI,a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), apresenta princípios, fundamentos e abordagens educacionais para orientar tanto as políticas públicas, quanto os profissionais da Educação Infantil na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Note-se que não há a proposição de objetivos e conteúdos pré-determinados a serem operacionalizados nas creches e pré-escolas.

As DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam uma concepção diferente e inovadora de currículo na Educação Infantil, enunciando que

> Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Desse modo, defendem um currículo que promova a interação entre o que as crianças já sabem sobre si e o mundo com o patrimônio construído pela humanidade. Isso posto, os profissionais da Educação Infantil precisamotimizar e potencializar os conhecimentos infantis, agregando outros conhecimentos por meio de situações e experiências significativas aoseu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico, social e cultural.

Por conseguinte, as DCNEI (BRASIL, 2009) rompem com as concepções tradicionais de currículo,determinando um novo enfoque educativoarticulado a uma proposta pedagógica compatível com as especificidades infantis. Nessa direção, os eixos educacionais são as interações e a brincadeira, por meio das quais todo o processo formativo deve acontecer, diferentemente do RCNEI (BRASIL, 1998) que estabelece como eixos as áreas do conhecimento: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música,Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática.

A proposta das DCNEI (BRASIL, 2009) amplia a função da Educação Infantil (sociopolítica e pedagógica), haja vista compreender a criança como um ser político e participativo, que recebe, ressignifica e produz cultura, o que reafirma e otimiza as diferentes culturas eo modo de ser e estar no mundo das crianças.

Importa mencionar que as DCNEI (BRASIL, 2009) já explicitam uma organização curricular por meio das experiências infantis, entremeadas de interações e brincadeira. Nessa direção, fundamenta-se a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil - BNCEI (BRASIL, 2017, p. 34), que recomenda propostas nas quais as ações pedagógicas sejam voltadas aos direitos de aprendizagem dos bebês, das crianças bem pequenas e dascrianças pequenas: conviver, brincar, participar, explorar, expressar econhecer-se.

Vale mencionar que embora consideremos que as DCNEI (BRASIL, 2009) garantem as orientações necessárias para a Educação Infantil, em 2013, a atual LDB (BRASIL, 1996), por meio da Lei nº 12.796, acrescenta, em seu Art. 26,a obrigatoriedade da instituição da Base Nacional Comum para a Educação Infantil, outrora destinada apenas ao Ensino Fundamental e Médio. Diante da obrigatoriedade, pesquisadores e militantes do Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) optaram por participar da elaboração da Base.

Tal proposta apresenta cinco campos de experiências que são permeados pelos direitos de aprendizagens das crianças e entrelaçados com as áreas do conhecimento, por meio das diversas linguagens infantis, em uma perspectiva dinâmica (BRASIL, 2017, p. 36-38): i) o eu, o outro e o nós; ii) corpo, gestos e movimentos; iii) traços, sons, cores e formas; iv) oralidade e escrita; v) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Uma proposta curricular capaz de contemplar as diferentes linguagens das criançasé aquela que foge da repetição e permite cotidianamente a reinvenção dos hábitos e das ações pedagógicas. Nesse contexto, o currículo não se desenvolve de forma prescritiva com objetivos e metas pré-estabelecidos de forma pontual, mas procura valorizar as experiências inesperadas ou imprevistas no cotidiano institucional, levantar questionamentos que permitam apreciação das curiosidades das crianças.

Nesse sentido, o currículo é compreendido como uma construção cotidiana em que a escola, a família e as crianças caminham juntas, interagindo e convivendo coletivamente. Essa proposta promove uma ação educativa em que as crianças, suas brincadeiras e experiências são alvos de reflexão e discussão.

A tradução dessas experiências coadunam-se com a pedagogia da escuta de Rinaldi (2016, p. 124):"Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir [...]".E também com a perspectiva de Fochi (2015, p.67): "Assim, sua dimensão trata-se de uma escuta ao inesperado, que nos coloca tanto em uma posição de surpresa, com aquilo que pode acontecer, como em uma situação de atenção, pois não observamos para documentar o que já sabemos". E ainda de Finco; Barbosa; Faria (2015, p. 10), quando defendem um currículo que se desenvolva "Rompendo, portanto, com os modelos tradicionais, a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção."

Escutar uma criança é interpretar as suas linguagens e expressões continuamente, perceber suas curiosidades e agir em virtude delas. Nesse espaço de escuta, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil tornam-se a base de sustentação das novas propostas de organização curricular para a Educação Infantil.

Os estudos efetivados mostraram que uma proposta curricular baseada nos direitos infantis de conviver, explorar, brincar, participar, comunicar e se conhecer; no desenvolvimento integral das crianças; organizada em campos de experiências e por meio das diversas linguagens, é a mais apropriada à primeira infância.

Concluiu-se que as instituições de Educação Infantil precisam abandonar os resquícios dos currículos tradicionais, mantenedores de rotinas inflexíveis, estáticas e excludentes, nas quais a constante repetição de hábitos retiram o sentido das atividades pela mecanização das ações realizadas. Portanto, faz-se necessária a otimização do currículo emergente, no qual o imprevisto e as curiosidades infantis são bases contínuas de reflexão e de ação pedagógica.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse artigo propôs uma análise das novas propostas de organização curricular para a Educação Infantil, contextualizando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como ações pedagógicas compatíveis com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009).

Um currículo correspondente ao desenvolvimento integral dos bebês e crianças resulta das ações pedagógicas que priorizam os campos de experiências, nos quais o imprevisto presente nas interações e brincadeiras infantis torna-se alvo de reflexões e práticas educativas.

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil devem reconhecer os direitos de aprendizagem na primeira infância, buscando desenvolver uma proposta pedagógica, flexível e aberta ao diálogo com a família e a sociedade. A criança deve ser reconhecida como sujeito protagonista de sua história, tornando-se objeto de estudos e pesquisas cotidianas.

Portanto, sugerimos uma autoavaliação aos profissionais atuantes na Educação Infantil, rodas de conversas sobre a reestruturação curricular, novas abordagens educativas na primeira infância e ações pedagógicas que contemplem os campos de experiências e as diferentes linguagens das crianças.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Brasília, 17 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Aceso em: 4 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____.**Constituição da República Federativa do Brasil.** Lei Federal de 05/10/1988. Brasília Senado Federal, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1.

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

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para reinventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília:** escutar, investigar e aprender. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS FAMÍLIAS CONTRA O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO[99]

Elis Regina Nunes Mota Araujo (Faculdade Pio Décimo)
Elis.regina@piodecimo.edu.br

> [...] Muito importante, hoje, isso eu vou dizer a senhora, o próprio Deus e o mundo, ia ser feito um colégio aqui, mas igual um que tinha no Augustinho, não sei se já derrubaram o colégio bem pequeno, só de uma sala só, aí quando cheguei aqui que me disseram, eu gosto de perguntar as coisas, e ver! Aí eu disse: rapaz, tá ruim, pra Sérgio (era o prefeito da época). Aí eu falei: vou ligar pra ele que eu quero falar com ele. Eu liguei e falei: prefeito, você tem conhecimento do que está acontecendo no Assentamento Fortaleza, o senhor vai botar o povo contra você. Ele perguntou: como assim? Eu falei: como? Lá embaixo estuda oitenta alunos, um colégio de uma sala só, pega quantos alunos pra estudar, no máximo trinta alunos não é não? Ele falou: é. Eu disse: se o senhor morasse aqui no Assentamento você ia gostar de seus filhos estudando, uns estudar no colégio novo e outros estudar lá na estribaria de cavalo? Ele disse: não. Eu falei: preste atenção no que você está fazendo. Você vai jogar o povo contra você. Isso foi quando tava marcado pra fazer a escola aqui. Aí eles cancelaram a construção da escola de uma sala, não iniciaram a obra, só depois que o prefeito autorizou fazer a escola com duas salas. Aí é como se diz, sempre quando a gente procura ... (CORREIA, 55 anos – Arquivo de Pesquisa).

Muitas lutas precisavam ser anunciadas, entre as tantas que se apresentavam nesse contexto da busca incessante pela dignidade humana. Em nossa trajetória junto a comunidade do Assentamento Fortaleza, região de Nossa Senhora da Glória (SE) nos deparamos com muitas lutas, e a escola se apresentou como uma luta de todos da comunidade. A necessidade da escola surgiu das mãos daqueles que, como José Correia, acreditavam na escola e sua relevância para as crianças. Foram homens e mulheres que escreveram a história de mais uma luta pelo direito a ter direitos. Ao ouvir, nas entrevistas, os testemunhos vivos daqueles que ajudaram a construí-la percebemos a relevância dessa instituição para muitos que não tiveram a oportunidade de estudar, ou até mesmo tiveram de abandoná-la, por inúmeras razões: distância, trabalho, entre outros. O homem da roça retrata sua indignação para com aqueles que idealizavam uma escola sem as mínimas condições de atender a população do Assentamento. Como poderia ser construída uma

[99] Pesquisa de Mestrado – **O cotidiano da infância e das práticas educativas da educação do campo: categorias em construção na história da educação (UFS – 2016) – Orientadora: Profa. Dra. Silvana Bretas**

escola de uma sala só? Como agrupar os tantos alunos em apenas um espaço físico? Os órgãos responsáveis nessa área possuem estranha concepção de construção de escolas do campo. Cabe aqui uma reflexão sobre o "homem do campo" e sua indignação ante a possibilidade da construção de uma escola com "apenas uma sala de aula". Apesar de não ter frequentado escola, suas experiências de vida permitem-lhe esse olhar, essa sabedoria e inquietação. José Correia tem consciência e sabedoria suficientes para clamar por seus direitos e pelos direitos das crianças. Sua concepção de escola se apresenta de maneira clara e objetiva. Antes da fundação do Assentamento, por mais ou menos uns dez anos, para aquela comunidade a escola funcionava em uma pequena casa distante do Assentamento. D. Genivalda Santos aborda muito bem essa questão explicando as dificuldades enfrentadas na antiga escola,

> Pra história deles significou uma dignidade com mais respeito porque lá onde nós trabalhava era poeirão fazendo ração, ia a poeira pra lá, a gente carregava água na cabeça também da fonte pra abastecer o colégio [...] (SANTOS, 57 anos – Arquivo de Pesquisa).

Com a fundação do Assentamento, o Presidente da Associação dos Moradores, Sr. José Correia[100], juntamente com D. Iolanda Santos e o MST, decidiram por trazer a escola para o Assentamento, uma vez que ela funcionava distante do Assentamento e apresentava infraestrutura precária. Através dos depoimentos nas entrevistas, perceberam-se as dificuldades que enfrentaram. D. Genivalda Santos se apresentava como figura relevante no processo de implantação da escola. Com o MST, promoveu ações que viabilizaram a implantação da escola no Assentamento. Entre as histórias e os testemunhos vivos de sua fundação tem-se uma "caminhada"[101], que, segundo depoimentos, tinha como principal objetivo garantir o direito à escola para as crianças da comunidade,

> Nossa história foi longa, de nosso colégio aqui porque quando eu cheguei aqui era, a gente não era já morador, a gente era assentado, aí pra recomeçar o colégio aí nós começamos a trabalhar numa casa, assim, numa garagem, aí teve o primeiro professor[...]. Esse colégio aqui, após de lá, aí nós foi uma caminhada pra Aracaju com os alunos, representamos em Aracaju, em Glória eu o professor chamado Gerne, vocês conhecem? [...] eu sei que foi com nós, e foi como nós conseguimos esse colégio e até hoje nós se encontra aqui, então

[100] O Sr. José Correia foi o primeiro Presidente da Associação de Moradores do Assentamento.

[101] Sobre essa "caminhada", o MST, juntamente com integrantes da Associação de Moradores da comunidade, conseguiu um ônibus. Algumas crianças participaram da ação. Foram entrevistadas algumas das crianças, hoje adultas e residentes no Assentamento. São elas: José Nilton de Lima, 30 anos; Rosineide Guimarães, 22 anos; Jânio Santos da Conceição, 26 anos e a funcionária da escola: Genivalda de Sá Silva, 57 anos.

> a primeira funcionária que chegou pra trabalhar com as crianças foi eu, hoje já são casados, as meninas já é casada, o rapaz também já são casados, tudo pai de família e mãe de família, e ainda hoje eu continuo no meu trabalho (SILVA, 57 anos – Arquivo de Pesquisa).

Acampado, assentado e morador, estas questões se apresentaram muito bem definidas nos depoimentos dos entrevistados. Os acampados não possuem a terra, eram aqueles que ficaram acampados no Alto Bonito (município de Poço Redondo-SE) por aproximadamente dois anos. A situação de assentados se configura no momento em que se apropriam da terra, mas ainda não são moradores. A fala de D. Genivalda Silva evidencia essa questão quando argumenta que, enquanto assentados, muitas questões ficavam pendentes, na medida em que não eram proprietários da terra.

Retomando a discussão da escola, depois de vários conflitos e embates junto aos órgãos competentes do Município, deu-se início à construção da escola, que, segundo dados da Diretora[102], possui entre cinco a seis anos de fundação, "[...] olha, os anos assim, cinco a seis anos. Começou em uma sede da fazenda aí depois foi que construiu o prédio da escola" (MOTA, 55 anos). É importante considerar que durante o período da pesquisa na comunidade e na escola não houve visita de coordenação ou direção, apenas duas professoras e D. Genivalda, merendeira e responsável pela escola no Assentamento.

Ao analisar as histórias das pessoas que contribuíram para a construção da escola e considerando sua relevância, entrevistou-se algumas das crianças que participaram do processo de luta pela escola e que enriqueceram este trabalho. Hoje, adultos, tiveram a oportunidade de refletir sobre sua infância e sobre a relação entre escola e comunidade.

> Nós fomos de ônibus, aí quando descemos em uma avenida aí fizemos uma caminhada com um monte de ... o povo da comunidade, os sem terra, o que a gente queria era a escola, porque antes nós estudava lá numa casa que era da sede aqui embaixo que era a casa velha, foi muito sofrimento, não tinha sala para os alunos estudarem, estudava todo mundo misturado. Aí estudava o bolo junto, aí mudamos pra outro salão que era tipo um mercado, era grande também só que do mesmo jeito, ai depois quando começaram a fazer a escola ai foi melhor né, foi duas salas que fizeram, dividiram os alunos na sala, apesar de que aqui eu não estudei não (LIMA, 30 anos).A gente foi, passeamos, foi bom, todo mundo foi... foi bom pras crianças porque a escola era lá embaixo, era uma escola mais ou menos, não era um colégio bom mais dava pra estudar né.

[102] A entrevista com diretora da Escola foi realizada na Secretaria Municipal de Educação do Município. A escola do Assentamento Fortaleza é um anexo da Escola Municipal Deputado Elvaldo Diniz que fica localizada no Povoado Aningas, município de Nossa Senhora da Glória, ao qual pertence o Assentamento Fortaleza. Portanto, a diretora trabalha no Povoado Aningas.

> O colégio mesmo lá era casa grande, não era colégio mesmo, aí a gente estudemos lá (CONCEIÇÃO, 26 anos – Arquivo de pesquisa)

Assim como José Lima e Jânio Conceição, muitos dos que participaram da caminhada não frequentaram a nova escola, em razão da cultura do trabalho nas comunidades campesinas, onde as crianças assumem a responsabilidade da escola e do trabalho, fazendo com que, muitas vezes, a luta pela sobrevivência obrigue as crianças a abandonar a escola para ajudar suas famílias. A cultura do trabalho infantil é uma questão muito ampla. Para Silva, Silva e Martins (2013), "a noção de responsabilidade deste cedo marca o comportamento das crianças no contexto investigado de uma comunidade do campo" (p. 88).

Retomando a fala de José Correia sobre a construção da escola com uma única sala de aula e toda a sua sabedoria e determinação em exigir uma escola que atendesse a população do Assentamento, percebe-se que a luta continua, as duas salas de aula não atendem a demanda que ali existe. As crianças foram contempladas, entretanto, muitos adolescentes precisam estudar nos povoados vizinhos e até mesmo na sede do Município. E são bem conhecidas as reais dificuldades enfrentadas por estas populações, especialmente com relação ao transporte e a localização distante das instituições de ensino.

Entre as muitas afirmações e lutas dos personagens que compõem a história da escola, algumas questões se destacam, como, por exemplo, a fala da diretora da escola quando suas afirmações divergem daquelas apresentadas neste trabalho, com relação à oferta e à demanda da educação infantil. Ao falar sobre a infraestrutura e as salas multisseriadas, temos a seguinte reflexão:

> É, alguma turminha, ainda, lá no Assentamento, parece que é duas turmas. Mudou porque antigamente era tudo junto, mudou um pouco. Aningas já é separado cada série tem a sua sala. Agora quando a escola é pequena que não forma turma aí o jeito é juntar, por conta disso, porque houve até escolas, três lá na região de Aningas que fechou por conta do número de alunos que era baixo (MOTA, 55 anos).

Tem-se aqui uma gestão que necessita aproximar-se um pouco mais dos espaços e tempos da comunidade e da escola. Seguindo essa reflexão, compreendem-se as diferentes concepções sobre a escola do Assentamento quando adultos e crianças afirmam a necessidade de uma escola que possa garantir o acesso para crianças e adolescentes.

Esta concepção e análise surgem deste distanciamento entre escola e direção[103], "[...] bem o coordenador visita a escola de lá e a gente sempre está acompanhando a Escola de Fortaleza também, porque pela distância não é, aí a gente dá uma ajuda lá" (MOTA, 55 anos). Pode-se, assim, constatar a pouca atenção dispensada pelos órgãos que administram essas escolas e propor uma reflexão sobre as reais dificuldades que enfrentam as populações do campo relativamente às unidades de ensino situadas na área rural.

Cadê o meu pé de goiaba?

Dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos na comunidade, estamos agora iniciando uma outra luta, uma outra discussão sobre a escola na comunidade! Vivenciamos e apresentamos em nosso trabalho de dissertação a luta pela implementação da escola, agora estamos iniciando uma outra luta: a reabertura da escola!

A Secretaria Municipal de Educação daquele município (Nossa Senhora da Glória-SE) utilizando-se do processo de nucleação das escolas do campo resolve fechar a escola da comunidade do Assentamento Fortaleza! A comunidade inicia uma nova luta, um novo recomeço.

O MST juntamente com o Fórum de Educação Infantil de Sergipe, o Comitê de Educação do Campo e Núcleo de Educação do Campo (Secretaria de Educação de Sergipe), entendem que o fechamento da escola se configura como uma negação do direito social das crianças residentes em comunidades rurais. A escola através de suas práticas pedagógicas vai atribuir os valores necessários para a formação de um indivíduo comprometido com a luta pela terra e pela vida, entendendo que a escola faz parte desse contexto histórico e social.

No seguimento da discussão sobre a participação ativa das crianças no Assentamento, especialmente daquelas envolvidas nas questões da luta pela terra, situa-se o trabalho de Sousa (2013), que analisa e discute o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, pesquisa histórica que tem por principal objeto aqueles que ela define como os excluídos da história, ou seja, as crianças sem terra:

> Assim é que, optamos em estudar os excluídos da história, as crianças Sem Terrinha, que são cada vez mais sujeitos do processo histórico na Luta pela Terra no Brasil. Os Sem Terra e os Sem Terrinha fizeram de sua condição de

[103]A diretora trabalha na Escola Municipal Deputado Elvaldo Diniz, Povoado Aningas, distante aproximadamente 10 km do Assentamento Fortaleza.

> expropriados da Terra o motivo básico para deflagrar um processo de luta contra as opressões e as contradições do capitalismo e assumir sua condição de sujeito da história (SOUSA, 2012, p. 130).

Essa condição de assumir-se enquanto sujeito da história se apresenta nos desenhos e nas falas de nossos informantes da pesquisa. Daniel conta:

> Nóis brinca correndo gado! Atrás do boi levando o boi solto pra vaquejada, é assim ele pega o boi, amarra e leva pra vaquejada pra correr. Entendeu? é o bezerro torinho. É o que a vaca pariu e eu tô botando o bezerro agora no mato, tô correndo todo dia. Davi corre mais eu atrás dele, eu e Davi corre atrás dele, John Lenon. Tia, um dia minha vaca pariu aí quem puxou foi os homens, foi coisinha, foi meu pai e foi... E a vaca pariu um bezerrinho bem novinho, ele mamava na minha mão, e eu dava banho nele... (Daniel, 5 anos).

Ao analisar a fala do menino Daniel, percebe-se a relação dessa cotidianidade que se estabelece entre os saberes, viveres e dizeres das crianças. Esse fato não é algo comum ou naturalizado para as crianças da cidade, pois é uma prática pouco usual no cotidiano da cidade. Igualmente é pouco provável que crianças da área urbana presenciem a matança de animais, visto que poderia ser entendido como algo violento para a sua idade. Entretanto, para Daniel, esse fato não implicou constrangimentos, ao contrário, tudo foi apresentado de maneira transparente e verdadeira. O pequeno Daniel fala da vaquejada[104] e relata sua experiência no contato direto com os afazeres do lugar. As crianças no campo vivem e experimentam todos os espaços que se constituem no cotidiano de trabalho e brincadeiras. No exercício de imaginação, as crianças do campo, diferentemente do que muitos podem imaginar, através da lida na roça, vivem sua infância. Além disso, há ainda a facilidade do contato com seus pares. As crianças do campo estão sempre na "rua", na roça, nos trabalhos que muitas vezes são divididos entre as famílias da comunidade.

Ao abordar essas questões dos espaços campesinos, é preciso compreender que a cultura das populações rurais vai se configurando e nada mais é do que o resultado das ações experimentadas nesses saberes e fazeres. As experiências do trabalho na "roça"[105], o ciclo das estações que vão favorecer o plantio e o contato direto com a natureza e os animais favorecem o diálogo entre os pares.

Quando se abordam as questões sobre a cotidianidade da infância campesina, é preciso compreender que as crianças do campo se diferenciam das da cidade sob seus vários aspectos, especialmente em sua relação com a natureza, pois estão inseridas em

---

[104] Reunião do gado de uma fazenda, ordinariamente no fim do inverno; costeio. **2** Ato de procurar e reunir o gado que se acha disperso nas caatingas, nos campos e nos matos, para apartação, capação, ferra etc. Fonte: http://michaelis.uol.com.br/

[105] Expressão utilizada pelas pessoas que residem na área rural com relação ao lugar onde são plantados e colhidos os alimentos.

um espaço que possibilita com ela relação íntima. De acordo com Diegues (2005), ao falar dos caiçaras[106] enquanto populações tradicionais, as crianças aprendem com a natureza e com os conhecimentos que são passados de geração em geração. Segundo esse pesquisador, o "acervo de conhecimentos peculiares dos caiçaras foi acumulado através dos séculos de convivência e dependência em relação à natureza e da observação atenta e metódica das ocorrências, e transmitida oralmente de geração em geração" (DIEGUES, 2005, p.26). As populações residentes em comunidades rurais, portanto, por constituírem comunidades tradicionais, se diferenciam das populações urbanas, especialmente através da observação "atenta e metódica" da dinâmica da vida na natureza.

Sabe-se que as escolas nas comunidades rurais atendem apenas a educação infantil (4 a 6 anos) e o ensino fundamental até o 5º ano. Quando as crianças terminam esse ciclo, ficam impossibilitadas de dar continuidade aos seus estudos e o que lhes resta é o trabalho com suas famílias, cabendo às meninas o trabalho doméstico e aos meninos a roça, embora muitas mulheres assumam essas duas funções, como bem afirma uma das mães das crianças pesquisadas, "na roça eu ajudo meu marido, tiro o cílio, boto ração pro gado, aparto os bezerros, tudo isso eu ajudo" (Alessandra Santos, 22 anos. Entrevista: 13.11.2015).

É nessa perspectiva que o MST, ao pensar a infância do campo, evidencia a relevância do movimento de "ampliar o processo de reflexão sobre a educação infantil na perspectiva dos princípios da Educação do Campo e dos direitos das crianças que vivem em área rural" (ROCHA, GONÇALVES e SANTOS, 2011, p. 15). É preciso considerar que a discussão sobre a infância do campo é recente e surge da necessidade de ampliar o debate sobre os direitos da infância. A Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/SEB), juntamente com a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC/Secadi), ambas vinculadas ao MEC – Ministério da Educação, muito recentemente instituíram debate considerando diversidade histórico-cultural da infância, entendendo que ela no campo constitui espaço amplo de dizeres e saberes os quais necessitam ser considerados pela escola (SILVA, PASUCH, SILVA, 2012, p. 21).

A constituição da infância do campo vem se estabelecendo em espaços amplos de diálogo e reflexão, mas também de divergências entre os Movimentos Sociais e os órgãos competentes vinculados ao MEC. Essas reflexões apontam para um movimento que se

[106] O termo caiçara é originário de tupi-guarani, proveniente da junção de duas palavras: ca – mato e içara - armadilha, que indicava todo um sistema de proteção e de sobrevivência. No dicionário Aurélio é indicado para identificar os moradores do litoral de Cananeia (SP)

inicia na luta pela infância do campo e que vem sendo objeto de discussão nas instituições educacionais que dialogam com a escola e a infância campesina.

A história da conquista da terra, da construção da escola como garantia de direitos para as atuais crianças do Assentamento Fortaleza nos apresenta um novo desafio, especialmente na fala do pequeno Daniel que, ao retornarmos ao Assentamento buscando ações para a reabertura da escola, o menino nos pergunta "queria ver o pé de goiaba, quando será que vamos voltar a escola?"

Algumas considerações...

A lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014, altera a LDB: O art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: "Art. 28. . Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar."

É dentro deste campo de enfrentamentos e resistências que entendemos que as conquistas legais podem se tornar realidades quando superam equívocos, com posturas que hierarquizam as diferenças e contribuem para legitimar as desigualdades sociais.

Assim, repudiamos o fechamento das escolas do campo, resultado das lutas dos movimentos sociais e das comunidades na busca pelo direito a educação respeitando os seus espaços de vida como relevantes no processo do ensino aprendizagem. Lutamos por uma educação pública, gratuita e de qualidade social.

Referências:

BRSIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil.

_____ Lei Nº 12.960 de 27 de março de 2014. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:www.planalto.gov.br/cccivil/_03_ato2011

DIEGUES, Antônio Carlos. **Povos e Mares**. São Paulo: Nupaub, 1995.

ROCHA, Eliene Novais. N., GONÇALVES, José Wilson Souza, SANTOS, Tânia Mara Dornellas dos (orgs.). **Educação Infantil do campo**: semeando direitos, colhendo cidadania. Brasília, DF: CONTAG, 2011.

SILVA, A. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012

SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013

SOUZA, Cláudia Moraes de. Uma escola para homem rural: a cultura popular, os camponeses e o movimento de educação de base (1960-1964). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 515-529, abr./jun. 2012.

OS AVANÇOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA AMAZÔNIA POR MEIO DO O PROINFÂNCIA EM SANTARÉM-PA

Esp.Flora Aparecida de Almeida Costa[1]
Me. Quézia Fragoso Xabregas[2]
Secretaria Municipal de Educação(SEMED)
fxquezia@hotmail.com

Introdução

A Educação Infantil registra na sua construção histórica, diversos direitos das crianças violados. Podemos citar entre eles, espaços inadequados sem a infraestrutura mínima que atendem crianças menores de cinco anos de idade. Sales (2007, p.24) afirma que "a constituição da infância como categoria social e da criança na qualidade de sujeito de direitos, tais como são conhecidas hoje, não foram edificações simples". Algumas já solidificadas, e outras que, ainda precisam ser fortalecidas. A partir dessas afirmações, acreditamos que a Educação Infantil tem sua singularidade e, considerar avanços em sua construção e solidificação, é permitir um novo momento histórico para a infância brasileira. Diante dessa realidade, as políticas públicas para a Educação Infantil têm conseguido, apesar de timidamente, proporcionar melhorias visíveis à Primeira Etapa da Educação Básica na questão da melhoria dos espaços que atendem crianças de zero a cinco anos de idade na rede pública municipal, ou seja, em creches e pré- escolas.

Desta maneira, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) é o objeto central deste relato de experiência, que foi efetivado nos últimos cinco anos, no município de Santarém-PA na Amazônia brasileira. Assim, nosso relato tem como objetivo evidenciar os avanços na Educação infantil em nosso município por meio da parceria com o Proinfância/MEC/FNDE. No entanto, vejamos primeiramente uma breve abordagem da historicidade da Educação Infantil em relação à contribuição de alguns estudiosos para com a infância.

---

[1]Coordenadora Municipal de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Santarém-PA. Especialista em Administração Educacional. Psicopedagoga. Pedagoga.

[2]Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA).Especialista em Educação Infantil. Pedagoga. Professora efetiva da Educação Infantil no Município de Santarém-PA.

1. Educação infantil: etapa de novas conquistas, novos direitos e perspectivas.

A partir da nova realidade, a escola tem o desafio, ou o privilégio, de se auto incluir nesse novo momento da história da infância. É importante refletirmos sobre a trajetória, e como as crianças viveram por séculos. Momentos de descaso, abandono, dor, castigo, exploração, descaso, violências verbal, física e psicológica e morte. Uma Infância despercebida e inexistente.

Atualmente, desde o ventre da mãe, são cidadãos de direitos, e tem seus direitos garantidos. Cabe à escola promover a cidadania plena, pois para a maioria das crianças, será a única oportunidade de iniciarem sua trajetória estudantil, e usufruírem de espaços com infraestruturas adequadas para o seu desenvolvimento integral .

Para conseguir chegar a ser Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica, um longo caminho foi percorrido. A luta, a participação e a pressão unificada de pensadores, intelectuais, estudiosos, revolucionários, teóricos e grupo de mulheres, foi determinante para essa conquista. Cada um no seu tempo e lugar, com o mesmo objetivo, preocupados com as práticas em relação à criança. Vejamos um pouco dessa caminhada(XABREGAS,2015).

Os países sempre divergiram em relação ao conceito de criança e infância, isto, devido a diferentes concepções culturais, sociais, históricas e políticas trazidas por eles ao longo dos tempos.

Segundo Oliveira (2002) durante séculos a criança foi vista como um pequeno adulto, desde sua forma de vestir até seu desenvolvimento socioemocional. Sua educação cabia, exclusivamente, à sua família, ou outra família responsável para lhe ensinar ofícios dos adultos.

Os antecedentes históricos da criança mostram uma verdadeira indiferença com a essência da infância propriamente dita. Até o século XIII, segundo Ariès (1985), a criança se quer era representada artisticamente. E quando começou a ser visualizada nas artes, os artistas desenhavam adultos em tamanho pequeno, sem levar em consideração as características físicas da criança.

Kuhlmann Jr. (2011, p. 20) descreve seis modos de relação com a infância, nos diferentes tempos da humanidade.

> O Infanticídio, da Antiguidade ao século IV D.C; o Abandono, do século IV ao XIII; a Ambivalência, do século XIV ao XVII; a Intrusão ou Intromissão, no século XVIII; a Socialização, do século XIX a meados do século XX; e o Apoio, Colaboração ou Amparo [...] iniciado em meados do século XX.

Desde o início, a criança ocupava um espaço, que apenas lhe limitava ao total descaso e exploração. O abandono fez parte da sua história, e situações que lhe causaram morte.

Segundo Kuhlmann Jr.(2011), os estudos de Comênius, Rosseau, Pestalozzi, Froebel e Maria Montessouri trouxeram importante colaboração a história da infância.

Para entendermos este percurso, de maneira sucinta Valle (2010) faz um recorte a partir dos sec. XVI e XVII, sobre a contribuição deixada por esses precursores da primeira infância.

Inicialmente, a autora cita Jan Amos Komensky ou Comênius (1592-1670), o Pai da Didática Moderna. A sua obra Didática Magna, marca o início de um novo momento para a educação, com a sistematização da pedagogia e da didática. Enfatizou a relação professor e aluno, as maneiras ou as metodologias de ensinar dos professores e o início de sua valorização profissional. Combateu a forma do ensino na época, conduzido pelas orientações da igreja e propõe a inclusão de meninas e crianças deficientes na escola. Ao combater os castigos severos que aconteciam nas salas de aula, Comênius levantou a possibilidade das crianças aprenderem durante as brincadeiras.

Também, o genebrino Jean Jacques Rousseau (1712-1778) revolucionou sua época, com ideias sobre a liberdade como valor supremo e a relação do homem com a natureza. Suas duas principais obras foram: Do Contrato social e Emílio. Em forma de um romance, conta a história fictícia de um jovem que recebeu uma Educação ideal. Um minucioso tratado sobre Educação, que teve como objetivo mostrar a importância da formação escolar na vida do adulto, mas também, a possibilidade da criança ser agraciada com felicidade nesse processo.

Em respeito aos momentos da vida humana, em Emílio, Rousseau dividiu a vida do jovem em cinco fases de crescimento: lactância (até 2 anos), infância(de 2 a 12 anos), adolescência(de 12 a 15 anos), mocidade(de 15 a 20 anos) e início da vida adulta(de 20 a 25 anos). Informações sobre essas fases de desenvolvimento, com características peculiares da infância, foram importantes para a Pedagogia e outras ciências.

Também Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) considerado o “Educador da Humanidade”, afirmava que o ambiente influenciava na aprendizagem e deveria ocorrer valorizando a bondade, o amor e o respeito, ou seja, o desenvolvimento afetivo e moral da criança. Defendia o aprendizado de dentro para fora. Para ele, a escola deveria ser uma extensão do lar, a fim de oferecer segurança e afeto. Destacou a importância de “treinamento para os mestres” ou professores responsáveis pelas crianças.

Apesar das boas intenções, não havia objetivos institucionais específicos nas escolas para crianças com menos de sete anos de idade. Foi então que as ideias de Friedrich Froebel (1782-1852) mudaram o modo de ver a criança. Foi o primeiro estudioso a entender a infância, como período decisivo na formação do ser humano. Considerado o clássico da primeira infância ou o pai da pré escola, suas ideias ganharam força. Criador do “Kindergartens”, (jardins de infância), dizia que as crianças eram plantinhas em desenvolvimento e o professor o jardineiro. Mas colaborou, também, pedagogicamente, quando evidenciou as atividades de cooperação e os jogos livres. A Educação infantil deve a Froebel. Para ele, as brincadeiras e os jogos seriam momentos potencializadores de aprendizagem. A partir de seus pensamentos, aconteceram mudanças positivas sobre a educação de crianças no mundo.

Entre as figuras masculinas, desta época, destacadas anteriormente, a médica psiquiatra italiana Maria Montessori (1870-1952), foi importante personagem entre os construtores de propostas sobre Educação Infantil. Montessori defendeu a ideia de construção de materiais adequados à criança e com objetivos educacionais específicos. Combateu as crianças a terem seus lugares marcados na sala de aula. É considerada uma representante importante em uma nova maneira de ensinar e aprender, utilizando matéria como o ábaco, letras móveis, assim como, outros brinquedos elaborados para a aprendizagem. Acreditava que a criança aprende do concreto para o abstrato.

Maria Montessori criou sua teoria de educação com base em três princípios: individualidade, atividade e liberdade do aluno. Como sujeito do processo e no processo, podia construir sua própria aprendizagem, respeitando, assim, a individualidade da criança. Seus saberes e construções são atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança em que deveriam ser construídas, sendo pensadas nelas e para elas. Aqui, fortalece o uso de materiais concretos para a aprendizagem infantil. Pregava a favor da liberdade ao aluno, pois, segundo Montessori, são constituídos indivíduos, independentes e responsáveis, capazes de construir conhecimento.

Outro protagonista que se destacou neste período foi Celestin Freinet (1896-1966), o qual pregava que a educação dada às crianças vai além da sala de aula, podendo explorar outros ambientes. Surgem, então, às aulas – passeio, assim como, o desenho e o texto livre, destacando a livre expressão, que tinha como objetivo integrar os conhecimentos adquiridos em sala de aula e as experiências vividas fora dela, que se dava, tanto de forma individual, como coletiva. Assim, Freinet contribui com novas práticas didáticas para a Educação Infantil em vários países.

No final do século XIX e no decorrer do século XX, o mundo vivia um momento de expansão urbana, como resultado do crescimento industrial. Ocorrem mudanças importantes nas esferas sociais, políticas, econômicas e educacionais, sendo uma delas a ruptura da igreja com a educação. Foi quando aconteceu o manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932), onde exigiam a organização Educacional. O movimento denominado "Movimento da Escola Nova", exigiu um novo modelo de educação e renovação do ensino. O olhar deveria estar voltado para o aluno e, não mais centrado no professor, como detentor do conhecimento. Exigiu-se, então, a divisão e a articulação entre os diferentes níveis de educação, e o primeiro a ser estabelecido, foi o Ensino Infantil.

Após essas diversas contribuições, no início do século XX, a Escola Nova trouxe novos olhares para a Educação Infantil, e criou perspectivas positivas e movimentos de renovação quanto à educação da criança nesta faixa etária.

No entanto, durante os anos da Segunda Guerra Mundial, fez se um silêncio em relação à infância e, como consequência, um retrocesso na área educacional. Porém, na década de 50, no período pós-guerra, houve nova preocupação com a criança, agora como sujeito de direitos, o que foi firmado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU.

Os Estados Unidos e a Europa foram, fortemente, influenciados por teorias que defendiam a estimulação, desde cedo, para o bom desenvolvimento integral da criança. Laboratórios foram criados dentro das próprias universidades norte-americanos, possibilitando um estudo mais profundo sobre o desenvolvimento infantil.

No decorrer do século XX, com a Revolução industrial, os movimentos das mulheres de camada popular, como mulheres da periferia, donas de casa e empregadas domésticas, visando oportunidade de trabalho, passaram a reivindicar creches municipais

para seus filhos, porém, estudiosos e psiquiatras da época, eram contra a separação das crianças de suas mães, alegando prejuízo para um saudável crescimento infantil. Grupos feministas e intelectuais da época apoiaram o movimento, que ganhou força e, com isso se oficializou o Movimento de Luta por Creche. Nasce a educação compensatória no Brasil e, por meio do assistencialismo, foi feito acolhimento de crianças pobres nessas instituições, visão esta, que perdura até os dias atuais, em muitas instituições que atem a primeira infância.

A história feita sobre a criança no Brasil e em todo o mundo destacou, desde o início, a enorme distância entre o que é descrito pela instituições, pelos governos, pelas autoridades, da realidade na qual a criança está imersa, ou seja, o distanciamento entre o discurso e a prática. As crianças eram orientadas para o trabalho, para o adestramento físico e moral, e assim não sobrava tempo para ela viver sua essencial real, essência de criança, essência da alegria, da brincadeira.

Como início da colonização no Brasil, as escolas jesuítas eram para poucos. Na segunda metade do século VXIII, o ensino foi instalado, mas de forma muito precário. No século XIX, os filhos da elite eram ensinados por professores particulares, enquanto os filhos da classe pobre eram preparados para serem cidadãos úteis, no sentido de aperfeiçoarem suas habilidades, apenas para os trabalhos na lavoura. Destaca-se no final deste século que o trabalho infantil era a “melhor escola”.

A classe menos favorecida entendia o trabalho infantil como a melhor distração para a criança, assim ela iria fazer algo desnecessário. O trabalho sempre foi priorizado em detrimento da formação escolar. A própria condição imposta pela sociedade, onde a criança deve estar preparada para o trabalho, não importando de que maneira seja, já tira todo seu direito de crescer com dignidade.

A infância tem seu significado como qualquer outra fase da vida. A criança é sujeito ativo no processo de construção de sua identidade, pois se desenvolve através da interação social, vivenciando e aprendendo de acordo com a realidade a qual está inserida.

A infância precisa ser considerada como uma condição de criança. O que uma criança vive, a representação de suas ideias, de seus pensamentos, de suas ações é muito mais do que aquilo que os adultos representam sobre esta fase da vida. O conjunto de experiências vividas por elas e as relações sociais estabelecidas faz com que elas sejam produtoras de sua história. As crianças apropriam-se de valores e comportamentos

próprios de seu lugar e tempo. Diante deste cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil(DCNEI), quando apresentam sobre a organização do espaço, tempo e matérias, estabelecem que as instituições de Educação Infantil devem assegurar espaços que permitam às crianças o deslocamento, o movimento, espaços externos e internos adequados, salas de referência, acessibilidades aos materiais, objetos e brinquedos, afim de que essas instituições cumpram seus objetivos e tenham sua proposta pedagógica efetivada(BRASIL,2010). Sendo assim, a seguir destacaremos a política nacional que tem contribuído para a melhoria e a construção de espaços adequados para as crianças da Educação infantil, o Proinfância.

2. Proinfância: possibilidades de espaços adequados para as crianças da Amazônia brasileira.

O Proinfância foi instituído pela Resolução de nº 6, de 24 de abril de 2007, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação – FNDE(BRASIL,2007). O programa tem a finalidade de viabilizar infraestrutura adequada para a faixa etária de zero a cinco anos de idades, pois investe no projeto arquitetônico, em equipamentos, materiais pedagógicos e mobílias necessárias para o espaço das instituições públicas de Educação infantil.

É a política pública que proporciona a celebração de convênios entre os entes federados, e isso aconteceu no ano de 2012, quando o município de Santarém-PA, inaugurou o primeiro Centro Municipal no padrão PROINFANCIAMEC/FNDE, Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Freire, unidade do tipo “B”, que atende 120 crianças de 0 a 5 anos de idade , em tempo integral e parcial.

De acordo com Amazonas (2013) o município de Santarém, está situado no estado do Pará, ao norte do Brasil, na Amazônia brasileira e Mesorregião do Baixo Amazonas. Possui vasta biodiversidade na flora e a fauna.

Santarém constitui-se o centro principal da região porque oferece melhor infraestrutura econômica e social da região. Há escolas, hospitais, universidades, estradas, portos, aeroporto, indústrias, comércio etc.

Com isso, a economia é bem diversificada. Sua extensão é de 22.887 km², o que representa 1,83% do Estado do Pará. IBGE (2000). O Censo do IBGE 2010 mostrou que

a população de Santarém é de 294.580 habitantes. A ilustração abaixo ressalta o município. Santarém – PA na Amazônia brasileira

Fonte: Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=mapa. Acesso em: 14 de setembro de 2015.

Segundo os dados do NPD(Coordenação de Estatística) da SEMED, no ano de 2016 foram matriculados na rede municipal de ensino, 11.353 crianças na faixa etária de 1 a 5 anos de idade, como mostra a tabela abaixo.

PREFEITURA DE SANTARÉM

Secretaria Municipal de Educação - SEMED

Av. Dr. Anysio Chaves, 712, Aeroporto Velho - CEP: 68.030-290 - Santarém/Pará
Fone/Fax: (93) 3522-5890 / www.santarem.pa.gov.br

QUADRO DEMONSTRATIVO DE NÚMERO DE ALUNOS MATRÍCULADOS POR SÉRIE E REGIÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO — **ANO: 2016**

REGIÃO	Nº De Escolas	Nº DE ALUNOS ENS. FUNDAMENTAL			Nº de Alunos Pro Jovem	Nº de Alunos do EJA	Programa Brasil Alfab.	Nº de Aluno da Creche	Nº de Aluno do Pre Escolar	TOTAL GERAL
		DE 9 ANOS	DE 8 ANOS	Total						
Cidade	85	25.582	0	25.582	62	1.822	0	1.716	5.576	34.758
Arapiuns	70	3.042	0	3.042	0	202	0	0	613	3.857
Arapixuna	15	808	0	808	0	20	0	0	137	965
Lago Grande	75	4.815	0	4.815	41	34	0	40	866	5.796
Planalto	91	7.639	0	7.639	0	466	0	191	1.529	9.825
Tapajós	32	1.810	0	1.810	0	46	0	0	292	2.148
Várzea	42	1.890	281	2.171	0	62	0	0	393	2.626
Total Geral	410	45.586	281	45.867	103	2.652	0	1.947	9.406	59.975

NPD/Coordenação de Estatística,18/05/2017
Página 02

Porém, esclarecemos que existem 30 unidades de EI, mas, até o ano de 2016, o município de Santarém-PA, possuía apenas 4 unidades "adequadas" para a Educação Infantil. Esses, são prédios que foram recebidos da Secretaria Municipal de Assistência Social(SEMTRAS), no ano de 2009, quando houve a transição do sistema de assistência para a educação das crianças de 2 a 6 anos, e a CMEI Paulo Freire.

Durante os últimos quatro anos, as obras do Proinfância que haviam sido iniciadas nos anos anteriores, foram paradas, e somente agora, no primeiro semestre de 2017, as

obras foram retomadas e concluídas, e, assim, foi possível inaugurar mais três novas unidades, padrão PROINFÂNCIA/MEC/FNDE, como mostram as fotografias abaixo.

CMEI Indígena de Alter do Chão CMEI da Matinha CMEI de Santana

Fonte: Prefeitura Municipal de Santarém-PA(PMS/2017).

Considerações Finais

Este trabalho mostrou os impactos que o Proinfância tem possibilitado às crianças do município de Santarém-PA na Amazônia brasileira. São conquistas na qualidade da infraestrutura, onde antes as crianças ficavam em prédios alugados, em espaços improvisados, e hoje podem usufruir o direito a efetivação desta política pública, que assegura espaços, mobílias, equipamentos e brinquedos adequados às crianças da Educação Infantil.

Estamos na perspectiva aguardando a abertura do Plano de Ações Articuladas(PAR) do ano de 2017, onde serão inseridas mais 23 solicitações de construção de unidades de Educação Infantil, e diversas solicitações de ampliações e construções nas escolas municipais de ensino fundamental que atendem o pré-escolar.

Diante do exposto, acreditamos cada vez mais no avanço da Educação Infantil no município de Santarém-PA, por meio do Proinfância, e por isso, estamos engajadas na Divisão de Educação Infantil na SEMED, a fim de direcionarmos as políticas que beneficiem nossas crianças, seus professores (as) e familiares.

Com isso, ratificamos as DCNEIs(2010) quando preconizam que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, e que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança, como centro do planejamento curricular que, nas interações,

relações e práticas cotidiana, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e dá sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, mas para isso, necessita de espaços e ambientes que possibilitem viver essas experiências e proporcionem seu desenvolvimento integral.

Referências

AMAZONAS, T. M. M. **Informações Municipais de Santarém.** Santarém: PA, Prefeitura Municipal de Santarém, 2013. (Secretaria Municipal de Meio Ambiente – SEMMA/Centro Municipal de Informações Ambientais – CIAM).

ARIÈS, Philippe. **A descoberta da Infância**: os dois sentimentos da infância. In: História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

BRASIL. D**iretrizes Curriculares Nacionais pra a Educação Infantil** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica:Brasília, 2010.

_____. Lei de nº 11.274 de 2007. Disponível em: http//www. Planalto.gov.br/ccivil-03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274. Acesso em 05 de maio de 2017.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6.ed. ; Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA. Zilma R. (org.) **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2002. (Educação Infantil – Projetos e Práticas Educativas).

SALES, Sinara A.da C. **"Falou, tá falado!":** As Representações Sociais Docentes sobre Infância, Criança, Educação Infantil e papel do Professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará; Fortaleza: Ceará, 2007.

XABREGAS, Quézia F. "**Novas tecnologias! Novas crianças! Novas professoras!**O desafio do PROUCA para a inclusão digital da Educação Infantil na Amazônia brasileira". Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará; Santarém:Pará, 2015.

AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ.

Gislânya Santos Teixeira
Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
gislanya.teixeira@gmail.com
Andreza.fabricia@cedu.ufal.br

1.INTRODUÇÃO

O referido trabalho constitui-se numa pesquisa qualitativa de caráter exploratório, desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de Maceió, localizada na Cidade Universitária, parte alta da cidade. O objetivo da pesquisa é buscar compreender as concepções docentes acerca das Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede municipal de Maceió.

A Educação Infantil passou por drásticas mudanças ao longo dos anos, recebeu influências de vários segmentos do pensamento filosófico, começando com uma abordagem curricular tradicional fundamentada por teóricos como Dewey, passando por contribuições de Mário de Andrade, por perspectivas neoliberais depois da abertura política nos anos 80 e influencias construtivistas de algumas sociedades modernas.

Os estudos que versam sobre os aspectos legais e normativos da Educação Infantil, bem como sobre Pedagogias nacionais e internacionais contemporâneas trazem à tona as discussões referentes às dimensões curriculares desta primeira etapa da Educação Básica. Sendo assim, a disciplina foi conduzida de modo a provocar os estudantes pelas proposições e reflexões que perpassam estas discussões, quando alguns questionamentos e indagações foram se evidenciando no decorrer da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas[107]e, quando em uma das unidades temáticas versava sobre os aparatos legais e normativos desta primeira etapa da Educação Infantil, a turma foi orientada a realizar um estudo sobre essa temáticabuscando conhecer e

[107] Disciplina obrigatória que compõe a grade curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas, ofertada regularmente no 4º período do curso.

compreender as concepções dos professores acerca das Orientações Curriculares para a Educação Infantil na rede municipal de Maceió, em processo de implantação.

As orientações curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Maceió foram construídas em uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (Semed) e a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), com o intuito de possibilitar a evolução de propostas e princípios que qualificassem as práticas educativas da Educação Infantil no município de Maceió. Para alcançar o objetivo esperado, as orientações curriculares possuem bases nos direitos da criança e nas possibilidades de desenvolvimento integral e pleno de cada criança. Para esse meio foi adotada a visão ampliada de currículo, uma visão já adotada em alguns países como EUA, Suécia e Itália.

As Orientações permitem ao docente compreender a criança, como um ser com experiências que devem ser levadas em consideração no planejamento das práticas pedagógicas, buscando uma formação ativa, que cria um elo família/escola, visando um desenvolvimento integral e integrado da criança. No todo, as experiências, os métodos e os processos ponderados no documentosão de suma importância para um melhor trabalho docente.

Dada a relevância que tem para o planejamento e organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil, o documento em questão carece compor o arcabouço de saberes e fazeres dos profissionais de creches e pré-escolas. Frente a isto, a disciplina provocou os cursistas a buscarem conhecer como vem se dando a construção dos saberes e concepções docentes referentes a tal documento, de modo a buscar compreender como estes podem implicar no fazer pedagógico.

2.METODOLOGIA

A instituição onde o levantamento de dados ocorreu é o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, unidade de ensino vinculada ao Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas

De acordo com os dados passados a instituição matricula e atende crianças de 2 a 5 anos de idade, filhas de servidores públicos, docente e técnicos do quadro da Ufal, bem como de estudantes da UFAL e de moradores que residem na vizinhança da instituição.

Prezando por ser um espaço que desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, o NDI atende atualmente aproximadamente 110 crianças, tendo atualmente 94 matriculados e no aguardo da matrícula de 16 crianças das vagas da comunidade. Dos matriculados, 82 crianças estudam no período integra, 06 apenas no período da manhã e as outras 6 apenas no período da tarde. Dentre as crianças, há duas crianças com autismo, do 2º período, ambas com 5 anos de idade, há dois profissionais de apoio que acompanham essas crianças, ambos auxiliares da SEMED, uma graduanda em pedagogia e outro com formação de ensino médio.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi elaborado pela docente da disciplina, em um total de 06questões abertas que compõem o roteiro de entrevista semiestruturada, e que deveria ser realizada com profissionais da Educação Infantil pública, da cidade de Maceió-AL, podendo ser com professores, auxiliares de sala e gestores. Os cursistas da disciplina foram orientados ainda a fazer o levantamento dos dados com qualquer destes profissionais e, posteriormente, após o tratamento reflexivo dos dados coletados, socializarem com a turma os resultados da pesquisa.

Este registro acadêmico versa sobre os dados referentes a uma entrevista realizada com umadas coordenadoras pedagógicas da instituição que é Formada em Pedagogia, especialista em Educação Infantil e em Gestão Pública, e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, além de doutoranda na mesma área e pela mesma Universidade.

Tem experiência docente, em universidades e faculdades desde 2010 e na área de Educação Infantil desde 2004, como estagiaria da SEMED, tendo trabalhado também como professora da Educação Infantil desde 2004 no NDI. Atualmente é coordenadora pedagógica da instituição visitada e também professora.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES E CONCEPÇÕES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nunca antes na história da humanidade a infância, enquanto categoria social e histórica (Kramer, 2006) ganhou tanta notoriedade como na atualidade. Retrato disso é que, como parte desta legitimidade, as crianças são atualmente consideradas *cidadãs*,

pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. (IBID, p. 15). Isto parece representar parte dos avanços históricos, legais, políticos e pedagógicos que demarcam o atendimento institucionalizado às crianças pequenas e, *esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.* (IBDEM).

Sob a égide desses avanços, a EI, primeira etapa da Educação Básica, tem conquistado nas últimas décadas lugar de destaque no cenário de discussões nacionais e internacionais relativas à educação e ao desenvolvimento das nações. No Brasil, associado ao panorama discursivo, temos assistido ao crescimento da quantidade de instituições que atendem às famílias de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, embora ainda sejam muitas as crianças que têm negado o direito a este atendimento público e gratuito, no Brasil, em Alagoas e em Maceió-AL.

Certamente que as preocupações que perpassam esta etapa educacional são muitas, como muitas também são as práticas pedagógicas desenvolvidas nas diversas instituições de EI nacionais. Portanto, sem negar a relevância das muitas problemáticas que precingem esta primeira etapa da educação, nossa preocupação maior se volta aos aspectos formativos que dizem respeito à relação da formação, da construção dos saberes e concepções com a dimensão curricular, propriamente dita.

Isto se justifica por entender que a formação do professor, sobretudo, se apresenta como um pressuposto básico e indispensável para a garantia dos direitos das crianças a um currículo concebido como um:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009)

Nisto, ratifica-se a importância em torno da dimensão curricular, resguardadas todas as suas complexidades.

> Não é fácil a tarefa de entender a complexidade dos fenômenos que envolvem os múltiplos cotidianos – espaços e tempos – dos diversos níveis de educação no Brasil, sobretudo da EI. De outro modo, não é possível negar que para além desta complexidade as tramas tecidas nas instituições de EI estão submersas em ações díspares de caráter positivo ou negativo e que algumas delas têm resultado de dilemas, conflitos e inquietações cotidianamente vivenciados

> nestas. Sendo assim, algumas das inquietações e dilemas vividos por parte dos professores em instituições de EI no Brasil têm refletido – além de outros aspectos – o processo de desvalorização e não reconhecimento da real importância da EI para a formação humana, em seus diversos aspectos, histórico, político e socialmente construídos. Sob essa perspectiva, o que se percebe é que a EI tem se constituído um desafio aos professores, geralmente originado por diversos fatores. (SILVA, 2011, P. 27)

O entendimento aqui construído nos leva a acreditar que estas práticas desenvolvidas nos cotidianos de EI estejam fortemente associadas – dentre outros fatores – à (não) formação destes profissionais ou mesmo aos limites que está possa ter em suas relações com a construção dos saberes e concepções docentes em torno do que seja específico do currículo de creches e pré-escolas.

Castelo Branco (2007) identifica que tais concepções e saberes se constroem num processo dinâmico e dialógico, no qual o indivíduo interage, refletindo na prática educativa diária. Isso implica dizer que a ausência ou a fragmentação na construção dos saberes, conhecimentos e concepções que forjam as práticas pedagógicas da EI podem comprometer a efetivação do que chamamos de currículo praticado.

Assim, por acreditar que a maneira como o professor pensa sobre o ensino e a forma como ele o concebe influenciam seu modo de ensinar, sua prática educativa (GARCIA, 1997), é que esta pesquisa considera necessário conhecer as concepções e saberes dos profissionais da EI sobre questões que perpassam a construção do currículo desta etapa educacional.

Defendemos que a formação do professor para trabalhar na EI deve ir além da formação que prime exclusivamente pelos aspectos instrumentais de ensino. Deve estar priorizar a reflexão sobre a criança enquanto Ser que tem especificidades claras no que se refere ao seu processo de desenvolvimento, às aprendizagens, às culturas infantis, às múltiplas linguagens e suas manifestações, às interações e à brincadeira como atividades principais da criança.

É preciso considerar, portanto, que a atuação docente é uma das principais responsáveis pelos processos pedagógicos, sendo permeada por concepções, saberes, crenças e valores construídos durante a formação (inicial ou continuada) e pelas experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação de professores. Sobre isso, é importante ressaltar que:

> Há no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados. (OSTETTO, 2008, p. 128)

Nisto reside a preocupação maior deste estudo, ao tempo em que buscou compreender a construção destas concepções, destes sujeitos subjetivos.

4.RESULTADO DA ENTREVISTA

Realizamos uma entrevista composta por um questionário com 6 perguntas com a coordenadora responsável da instituição. A primeira pergunta feita foi se ela conhecia as orientações curriculares, segundo a mesma ela conhece as orientações tento o primeiro na época que cursava graduação e posteriormente já na coordenação dessa instituição em um projeto de coordenação de estudos, para poder junto com sua equipe de trabalho se debruça nos estudos dessas orientações curriculares de Maceió. A coordenadora informou que com base nessa orientação curricular ela desenvolveu outros projetos na área de educação infantil, mas atualmente só está com esta coordenação de estudos com a equipe.O maior intuito desse estudo é compreender todas as facetas das orientações, podendo analisar a utilização do currículo ampliado, buscando bases nas orientações de cunho regional, nacional e internacional, em busca de conhecimentos cada vez mais ricos no âmbito da educação infantil. Segundo a coordenadora este documento tem permito a ela boas aprendizagens a cada leitura feita.

Quando questionamos sobre os conhecimentos que ela tinha sobre as orientações, a coordenadora falou que tinha apenas um conhecimento básico. Segundo ela, seus conhecimentos eram mais sobre o contexto histórico exposto nas orientações, ela cita as vivencias com a da Itália, da Suíça e até do Brasil, posteriormente falando das vivencias da professora Alice Meireles, comentando as concepções que segundo a coordenadora algumas pessoas acham atuais, só que já existiam, como os campinhos que são áreas de interesse e os campos de experiências, além disso, a coordenadora fala que as orientações trazem recortes teóricos de São Paulo e outros espaços.

Quando perguntamos a entrevistada sobre como ela teve participação e como tem participado dessa construção das Orientações, ela afirmou que sua participação foi muito

pequena, se é que ela teve participação, segundo ela sua professora levou as Orientações Curriculares de Maceió para turma em que a coordenadora fazia parte, para que fosse feita uma discussão sobre as Orientações. A entrevistada diz que apenas se apropriou, mas não contribuiu, todavia afirma que estas Orientações têm ajudando bastante.

Ao ser questionada sobre que conteúdo(s) a entrevistada considera de maior destaque nas orientações, ela responde ser o currículo ampliado, embora todo o documento seja importante. Isso porque vem falando da relação família e escola, sobre a transição para o ensino fundamental, sobre a valorização dos espaços e do tempo.

Indagada sobre como ela avaliaria a implementação do documento na Rede, ela nos responde que é e muito positivo, assim como ela tem visto instituições das quais ela mantem contato proporem estudos e discussão sobre o documento das orientações, principalmente após a versão do documento em PDF que proporcionou mais acesso, tanto que algumas instituições dispõem de um ou dois exemplares, o que possibilita o conhecimento a todos sobre as orientações, sendo assim, é fora do seu conhecimento pessoas que não tiveram contato como mesmo por conta da vasta divulgação e distribuição.

Ao pedirmos que ela elencasse que aspectos considerava positivos e negativos na implementação das orientações na rede, a entrevistada nos respondeu que em um todo ela considerava positivo, mais uma vez ressalvando o currículo ampliado e experiências com as outras instituições. Porem que infelizmente em relação a infraestrutura devida não ouve avanços no município, levando em conta o fato de que há centros de educação que são referências e outros que são apenas casas adaptadas para serem escolas. Em sua opinião ela nos diz que podemos filtrar o que há de bom no documento e tentar avançar. Ela também nos relata que as orientações lhes provocaram um impacto muito positivo, pois vieram a somar e apresentar outras possibilidades e não possui nada negativo. Que embora o documento seja extenso e ela tenha demorado a ler, levando em conta a jornada dupla ou tripla de ocupações para graduando e professores acaba sendo algo que assusta um pouco, mas, no entanto vale a reflexão e a dedicação.

5. ANÁLISE DOS DADOS

É possível perceber que o entendimento da entrevistada acerca das orientações curriculares é um conhecimento muito bom, acreditamos por influência de sua dedicação e longo tempo de formação. O que foi percebido como mais importante para ela, seria o currículo ampliado e o que lhe compõe, como a valorização da família, dos espaços e do tempo. Ainda assim, a entrevistada afirma ter certos conhecimentos sobre os contextos históricos, o que é muito importante, visto que as bases históricas construíram o trajeto até o que as orientações são hoje. Embora ela esteja propondo em seu planejamento uma releitura do documento, percebemos que o seu destaque estaria, mais uma vez, sobre o currículo ampliado.

De acordo com as Orientações o foco do trabalho do professor é a criança. O currículo ampliado é um marco, visto tudo que ele aborda. Segundo as orientações (P.79, 2015) o que podemos colocar como destaque deste currículo é que ele contempla as vivencias da criança, as relações construídas. De forma com que ele pense no todo dessa criança, as experiências, os conhecimentos dela, pensando na autonomia, na possibilidade de escolha, na formação ativa, juntando família e escola visando o desenvolvimento integral da criança.

A entrevistada dá muita ênfase a este currículo, por várias vezes citado por ela, pensamos igualmente, sobre a importância deste currículo. Em relação ao documento Orientações curriculares acreditamos que não podemos apenas apontar este componente visto que esse documento é extremamente rico.

Mas vale uma ressalva sobre esse currículo ampliado que pensa na criança de forma grandiosa, abrangendo as interações, as brincadeiras, os campos de experiências, os ambientes de encontros e aprendizagem, a questão ética, política e estética da criança, ele não coloca sobre a criança o peso de ser um adulto em miniatura, ele coloca a criança com ela deve ser, como alguém que deve ser autônomo, que deve ter suas escolhas ouvidas por seus responsáveis, por seus professores, claro que não devemos colocar a criança como responsável por suas escolhas, mas juntos com os adultos ela pode conversar, resolver e entender com suas opiniões/escolhas são plausíveis ou não.

Foi notória a falta de entendimento da entrevista acerca de como ela poderia ter participado da construção das Orientações, ela expõe que acha que apenas se apropriou das informações e conteúdos presentes neste documento. Mas não perceber que está construção não está apenas na escrita do documento, mas no colocar ele em prática, é

compreender a criança como ser autônomo e de escolhas, é trazer uma melhor vivencias para as crianças da instituição na qual atua. Ela deve permitir um ambiente que encoraje que permita uma ampliação de idéias, um ambiente democrático, na nossa visão é assim que a entrevistada participa da construção dessas Orientações.

Apesar de todo o conhecimento e dedicação a conhecê-lo, nós fazemos o questionamento do por que não presenciamos tantas instituições realizando as propostas presentes nas orientações. Sabemos sim que existe alguns fatores que servem como barreiras para essa não realização, verbas, cooperação, mais valorização e atenção por parte dos órgãos estaduais, são apenas algumas dessas barreiras, porém, como toda barreira, pode – e levando em conta está que é sobre a educação – deve ser ultrapassada/vencida, uma vez que aqueles que devem lutar para esse avanço, não lutam apenas por eles, mas pelo bem estar e garantia de direito daqueles que por muitos são desfavorecidos por serem considerados menores, e por muitas vezes desprovidos de maturidade para escolher ou lutar pelo que é por direito seu.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da fala da entrevistada e de suas explicitações acerca do seu conhecimento sobre as orientações curriculares é notório que os conhecimentos sobre os as práticas, métodos e experiências expostas modificaram a prática docente de quem o ler. Segundo a entrevistada as Orientações ensinaram aquilo que ela não sabia e reforçaram aquilo que já tinha como conhecimento.

A entrevistada enfatiza em como o documento está presente na instituição e todos possuem acesso ao documento de forma online, o que nos leva a refletir sobre o porquê que os conhecimentos presente no documento não estão sendo posto em prática nas instituições escolares, visto o fácil acesso a ele.

Seria pela situação que a entrevistada nos traz de o documento ser extenso e um professor e um graduando em docência possuir uma jornada dupla e não possuírem tempo para o estudo do documento? Ou seria a falta de interesse em realmente conhecer o documento e pôr em práticas as ricas contribuições que as orientações curriculares para a educação da rede municipal de Maceió nos proporcionam? As orientações expõem leis de marco referencial da Educação Infantil, mostra experiências de docentes que foram muito ricas em seu tempo e que podem sim trazem para atualidade.

O que se sabe, entretanto, é que, pelo ranço histórico de práticas assistencialistas desenvolvidas na EI, grande parte dos profissionais que trabalham com crianças nesta faixa etária tem apresentado dificuldades, especialmente impressas na forma como concebem a criança e suas especificidades e terminam por esperar uma preparação instrumental que lhes garanta o domínio de técnicas para cuidar e educar crianças, corroborando assim com a compreensão dissociada das práticas de cuidado e educação. Nesse contexto, parte das problemáticas referentes à dimensão curricular parece estar associada à maneira como a formação de professores para EI tem sido tratada no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.

CASTELO BRANCO, Andreza F. P. da S. **Educação inclusiva:** concepções, formação e prática docentes. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2007.

HADDAD, Lenira. e DOURADO, Ana Cristina Dubeux.. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió** / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió: EDUFAL, 2015. (pp.78 – 211)

KRAMER, Sonia**. A infância e sua singularidade**. In: Brasil. MEC, SEF. Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB/ 2006. (pp. 17-30).

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Andreza Fabrícia Pinheiro da. Formação dos profissionais da educação infantil: uma necessidade emergente. In: CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. **Encontros em Educação.** João Pessoa: Ed. UFPB, 2011.

“ONDE ESTÃO OS BEBÊS NO CURRÍCULO?”A VISIBILDADE DA CRECHE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Glacione Ribeiro da Silva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
glacieduca@hotmail.com

Introdução

O presente estudo faz parte de uma pesquisa vinculada ao projeto de dissertação que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, em nível de Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Apresenta como objetivo analisar as políticas curriculares propostas para a Educação Infantil pós-LDB e a entrada dos bebês no ciclo dessas políticas. A metodologia utilizada pautou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo documental e bibliográfica. Utilizou-se como referenciais teóricos os estudos de Ball e Manairdes (2011), Barbosa (2010), Kramer (1987, 2011), Kuhlmann Junior (2004), Manairdes (2006), entre outros. Desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, é um desafio compreender a especificidade educacional da creche, tanto para a proposição de políticas públicas quanto para a organização das práticas cotidianas. A entrada dos bebês (0 a 1 ano e 6 meses) no âmbito dessa discussão se complexifica a cada dia, principalmente no que diz respeito a ampliação e a qualidade deste atendimento, sendo uma das metas do Plano Nacional de Educação (2014).

Educação Infantil no Brasil: do assistencialismo ao educacional

A história da Educação Infantil no Brasil tem sua origem nas primeiras iniciativas de atendimento à infância e foi marcada por um caráter assistencialista e compensatório, até chegar ao chamado “educacional”. Tais marcas influenciam ainda hoje as políticas desta etapa, a primeira da Educação Básica.

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de uma nova concepção moderna e científica

tendo como pano de fundo o progresso e a expansão industrial, e abarcando aspectos como a alimentação e a habitação dos trabalhadores e dos pobres (Kuhlmann Jr, 2004).

No Brasil, conforme os estudos de Kramer (1987), o histórico de proteção à infância pode ser dividido em quatro períodos: o primeiro que vai do Descobrimento até 1874, onde praticamente não existia uma preocupação quanto ao atendimento, apenas o recolhimento dos abandonados, através da "Casa dos Expostos" ou "Roda", para aqueles das primeiras idades, e a "Escola de Aprendizes de Marinheiros", para os maiores de 12 anos; o segundo que vai de 1874 a 1889, que se caracterizou pela preocupação médico-higienista, que dizia a respeito aos nascimentos ilegítimos e ao aleitamento mercenário (escravas de aluguel), onde em ambos colocava-se nos negros a origem das doenças; e o terceiro, de 1889 a 1930, que foi marcado pela intensificação do atendimento à criança, refletido nas leis e nos progressos no campo médico e escolar, além da organização de várias instituições, e o quarto, de 1930- 1980, com mudanças na sociedade brasileira que provocam um novo olhar sobre a infância.

Ao pensar o lugar da creche e dos bebês neste contexto histórico, voltemos a Kuhlmann Jr (2004) que faz a seguinte reflexão:

> A creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento da Casa de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Além disso, não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais. (p. 78)

Ainda segundo o autor, a creche e a pré-escola constituíram-se historicamente como instituições educacionais, algumas foram criadas para os pobres, outras não. Essa polaridade entre assistência e educação permite, ainda hoje, às propostas de Educação Infantil inaugurar o "novo" e implantar o "pedagógico" ou o "educacional" nos textos, pois desde o século passado tornou-se recorrente atribuir às instituições de Educação Infantil a missão de atingir a condições educacionais (como se não houvessem sido até então), muitas vezes, como forma de justificar novas propostas que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista.

Kuhlmann Jr (2007, p.54) afirma que: “o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida.” Ou seja, foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos.

Mas, o que é ser educacional, face às instituições de Educação Infantil e a legislação vigente, que inclui a creche e os bebês na primeira etapa da Educação Básica?

Os Bebês e as Políticas Curriculares para Educação Infantil

A partir dos estudos de Lopes e Macedo (2011), entendemos como políticas curriculares “os textos híbridos constituídos nos diferentes contextos por processos de articulação política que envolvem sujeitos organizados como grupos/identidades em torno de demandas sobre os significados do educar” (p. 276). Segundo as autoras, tais políticas trabalham com a ideia de que nos diferentes contextos se estabelecem articulações visando hegemonizar significados para o significante vazio: a qualidade da educação, ponto nodal que articula e fecha provisoriamente discursos sobre a política curricular no Brasil, justificando a necessidade de reformas.

Num contexto mais amplo, surgem as políticas públicas implantadas mediante à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO e FMI), as quais são recontextualizadas e reinterpretadas pelos países em desenvolvimento, onde há uma interação dialética entre o global e o local (Mainardes, 2006).

No intuito de garantir a qualidade, descaracterizando o caráter assistencialista e tornando como educacional o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, temos desde a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 uma série de implantação de políticas, através de diretrizes e parâmetros que marcam, a princípio nos textos legais, a entrada dos bebês (0 a 18 meses) na Educação Básica.

A LDB e a Constituição Federal dividem a Educação Infantil em duas modalidades: creche e pré-escola, com o intuito de distinguir as faixas etárias atendidas: creche, para as crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola para as de 4 a 6 anos. Segundo Kuhlmann Junior (2007), essa intenção atendeu à demanda dos pesquisadores da época, que argumentavam ser necessário retirar da instituição “creche’ o estigma de destinação

exclusiva aos pobres, assim como “delimitar aspectos relativos à educação das crianças pequenas” (p. 55).

Na versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (MEC, 1998), as propostas para as crianças menores foram subordinadas ao que era pensado para as maiores, atrelando ao ensino Fundamental, com o intuito de torná-las “educacionais”, onde se observa um contorcionismo para encaixar as especificidades da educação da crianças de 0 a 6 anos, “repondo conteúdos disciplinares de modo truncado e desordenado” (Kuhlmann Jr, 2007, p. 56).

As pesquisas recentes relativas à infância apontam para uma perspectiva de aproximar-se do ponto de vista da criança quando falamos dela, segundo Kramer (2011, p.101), "esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também ao ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas". As crianças são seres sociais e a suas relações são parte integrantes de suas vidas, do seu desenvolvimento, que não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. Dessa forma, ao pensarmos em um currículo para os bebês precisamos permiti-las conhecer o mundo, não de forma sistemática, mas proporcionando-lhes experiências ricas e diversificadas.

> (...) o viver não pode ser previamente determinado, pois a criança não sente e não pensa como os adultos. Todas têm que aprender a falar, a cantar, a desenhar, a modelar, a dramatizar, a dançar, ou seja, têm que aprender a narrar o vivido e o que pode ser vivido para situar-se na convivência coletiva. (Barbosa, 2010, p. 92)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC, 2009), trazem uma imagem da criança como sujeito de direitos e o entendimento de que ela deve estar no centro do processo educativo, narrando e construindo sentidos a partir do que vive, é evidenciado no artigo 4º:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, DCNEI, 2009, art. 4º)

Ainda é hoje um desafio à educação de zero a três anos compreender o currículo não como um plano prévio de ensinar a vida mas como uma experiência de viver junto: bebês, crianças pequenas e adultos, situações contextualizadas em narratividades. A dificuldade está em mudarmos a nossa concepção de currículo como "fabricação" do humano (Mélich; Bárcena, 2000 apud Barbosa, 2010, p. 94) para currículo como criação, ação e narração do humano.

Contrapondo-se as influências deixadas pelo assistencialismo, fruto da própria história de atendimento à infância aqui relatada, as Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2009, art. 8º, parágrafo 1º, inciso I) trouxeram à tona a discussão do binômio cuidar e educar, entendendo o "cuidado como algo indissociável ao processo educativo". Tal perspectiva abre espaços também para reflexões sobre a polarização entre o assistencial e o educacional, onde há uma oposição na função de guarda e proteção à ação educativa, como se ambas fossem incompatíveis, ou seja, onde uma excluiria a outra. No trabalho com bebês e demais crianças pequenas a função de guardar, assistir e preocupar-se com o cuidado das mesmas não desviaria a oportunidade de proporcionar uma educação de qualidade, ou seja, tais ações são intrínsecas ao trabalho pedagógico.

A Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014 (BRASIL, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024) fixa algumas diretrizes e metas referentes a Educação Infantil, entre elas, a universalização do atendimento na pré-escola até 2016 para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliação da oferta em creches, para as crianças de zero a três anos, em cinquenta por cento. A ampliação do acesso é condição indispensável para a conquista da qualidade na educação Infantil e para a garantia do direito subjetivo à educação. O Censo da Educação Básica mostra que em 2012 somente 23,5% de crianças de 0 a 3 anos de idade e apenas 14,8% menores de dois anos frequentavam creche (INEP, 2013). Desse modo, os desafios para cumprir essa meta são expressivos na desigual realidade brasileira e, mesmo que se alcance 50% de atendimento na próxima década, muitas crianças de até três anos ainda serão privadas do direito à educação, descumprindo a Constituição Federal. A partir da contribuição dos estudos de Barbosa et al. (2014) sobre o novo PNE, destacamos os seguintes pontos: ainda sobre a polêmica entre assistência e educação, a estratégia 1.7 trata da articulação da oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação, objetivando a expansão da oferta na rede escolar pública. Essa estratégia já estava presente no PL nº 8.035, de 2010 (Brasil, 2010), e recebeu muitas

críticas pelo seu caráter privatista, prevendo o uso do dinheiro público no âmbito privado, onde a permanência dessa estratégia intensificará a segmentação da educação infantil, favorecendo políticas de conveniamento público-privado, pressupondo-se que a pré-escola deve ser ligada à escola e que a creche constitui-se em espaço de assistência às crianças carentes. As estratégias 1.8 e 1.9 acenam novos horizontes ao estabelecer a garantia progressiva de atendimento por profissionais com formação superior, assim como de fomento à articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação que assegurem a elaboração de currículos e propostas pedagógicas, incorporando pesquisas ligadas a teorias educacionais e ao processo de ensino-aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2014). A importância do fortalecimento da pós-graduação stricto e lato sensu, reconhecendo-se o papel que esta última pode ter no aprofundamento de estudos, pesquisas e na articulação com as redes de ensino para construção de propostas pedagógicas e de políticas públicas para a educação de crianças até seis anos. Outro destaque é a elaboração de currículos e propostas pedagógicas com fundamentação em pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais para toda a educação infantil, ao contrário do PL nº 8.035, de 2010, que direcionava essa elaboração apenas à pré-escola, numa visão restritiva que atribuía a necessidade de fundamentação científica somente ao trabalho pedagógico com crianças de 4 e 5 anos, excluindo os bebês.

O novo PNE, na estratégia 7.1 reitera a necessidade de:

> estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Dessa forma, o documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), já na sua terceira versão, estabelece a parte nacional comum dos currículos da Educação Infantil, destacando os “direitos de aprendizagem”: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se; “campos de experiências”: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada um dos campos de experiências, são elencados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, divididos para três faixas etárias: creche: crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, e 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e

pré-escola: crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. A divisão etária é um dos pontos que marcam esse documento e traçam um certo distanciamento das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009. Segundo a BNCC, os campos de experiência "constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural" (Brasil, 2017).

O documento da base coloca os bebês em evidência, no sentido de ser o primeiro documento curricular que estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para esta faixa etária. Ainda em fase de tramitação e aprovação, a BNCC traz a tona questões relevantes àqueles que dentro de um percurso histórico foram negligenciados a uma política de atendimento específica, que superasse a polaridade entre o assistencialismo e o educacional.

Ao estabelecer os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a Base inclui os bebês num sistema curricular organizado com fins estabelecidos, o que caracteriza um currículo normativo e hegemônico. Observa-se ainda que os "campos de experiência" (BNCC, 2017) podem levar a um caminho perigoso de retorno a disciplinarização, o qual já havia sido superado pelas DCNEIs (2009), por conta do caráter de flexibilidade das diretrizes, as quais propunham uma integração das diversas experiências com os diferentes conhecimentos respeitando as características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, das creches e pré-escolas na elaboração de suas propostas curriculares.

No que diz respeito ao conceito de experiência, este é polissêmico e carrega interpretações nas diversas ciências. Tomemos aqui a Filosofia que traz esse conceito como todo conhecimento adquirido através dos sentidos. Segundo Larrosa (2004, p. 160),

> a possibilidade de que algo nos passe, nos aconteça ou nos toque, ou que requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160).

Dewey (1929 apud Ferreira, 2011, p. 154) ressalta que: “A experiência assim percorre o fundo para dentro da natureza; ela tem profundidade. E também possui abrangência para uma indefinida extensão elástica. Estende-se. Esta extensão constitui em inferência.” Um exemplo bem singelo que podemos apresentar é o da criança que começa a sentir o mundo ao redor. Cada objeto, som, textura, etc., apresentam-se como um todo sem começo nem fim, mas um fluxo que é apreendido através de nossos sentidos em um movimento de estabelecer e expandir certos padrões em suas ações. Se uma experiência é elástica, com fronteiras indefinidas, não há erro inferir que as experiências estão vinculadas e dependentes de outras em uma 'teia' de relações imersas em um contexto. É neste contexto que Dewey propõe que voltemos a atenção; a relação causal das ações refletidas em um meio pode ser um caminho para orientar as ações de maneira geral. Dessa forma, o sucesso de processos educativos, por procedimentos informais ou formais, depende do tipo de experiência envolvida e dos efeitos dessa experiência na adaptação do sujeito ao seu ambiente.

Segundo Faria e Salles (2012), as crianças se mostram ávidas por explorar o mundo, na perspectiva de conhecê-lo, de se apropriarem dele e terem a possibilidade de transformá-lo, ressignificando-o. Com os bebês, isso se realiza, inicialmente, de forma sensorial, pegando, mordendo, apertando, cheirando, experimentando, saltando. Posteriormente, ao adquirirem a linguagem, acrescentam a esse tipo de exploração a ação simbólica, imitando, falando, perguntando, brincando, desenhando, modelando, imaginando. O papel das instituições de Educação Infantil é o de possibilitar, articular e integrar, através de uma organização curricular, essas vivências e experiências, que afetam o modo de ser, de conviver e de aprender das crianças pequenas, através de diferentes linguagens.

Um olhar para as políticas curriculares da Educação Infantil a partir de Stephen J. Ball

Para compreender um pouco o contexto macro e micro das políticas de currículo para a Educação Infantil, e qual o lugar dos bebês nessas políticas, utilizarei como referencial teórico e metodológico a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball (1994 apud Mainardes, 2006) e seus colaboradores (Bowe e Ball, 1992 apud Mainardes, 2006).

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

O contexto de influência diz respeito ao contexto onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Um exemplo disso são os organismos internacionais multilaterais: Banco Mundial, OCDE, FMI, UNESCO, entre outros; os quais já foram citados aqui. O contexto da produção de texto refere-se aos textos políticos que representam a política. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências reais. O contexto da prática, é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

A partir desses três contextos podemos destacar uma diferenciação entre a política como discurso e a política como texto (Ball, 1993 apud Mainardes, 2006) e como os atores envolvidos nesse processo influenciam e são influenciados em um espaço-tempo não linear, formando uma inter-relação entre as micro e macro políticas.

Considerações Finais

Os bebês ainda não são vistos como atores e sujeitos das políticas educacionais, tanto das que dizem respeito ao currículo, como daquelas relacionadas ao atendimento, a qualidade e ao acesso a Educação Básica. O direito a Educação Infantil é ainda uma

política evidenciada nos discursos e nos textos mas ainda não implementada de fato, visto a especificidade desta primeira etapa da vida humana. O direito dos bebês a um currículo e atendimento que realmente cumpra o previsto legalmente há vinte anos atrás, objetivando seu desenvolvimento integral, torna-se subjetivo conforme os diversos aspectos apresentados neste texto, principalmente no que diz respeito a obrigatoriedade e a possibilidade de cobrança jurídica desse direito, a qual é estabelecida apenas para a pré-escola e Ensino Fundamental, onde o foco é a ampliação da oferta e qualidade no atendimento a essa faixa etária, em contrapartida, qual será o olhar para os bebês e crianças bem pequenas?

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ivone Garcia et al. **A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: http //www.esforce.org.br. Acesso em 12/06/2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. RICHTER, Sandra Regina S. ***Os bebês interrogam o currículo* : as múltiplas linguagens na creche.** Revista Educação, Santa Maria, v. 35, p. 85-96, jan/abr, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm acesso em 12/07/2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasiília: MEC, 1996. In: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 18/07/2008.

_____. **Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 23/06/2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. Brasília:CNE/CEB,2009.In:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dwnload&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192

_____. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010a.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: . Acesso em: 20 mai. 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. In: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 23/06/2017.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRA, Nicholas Gabriel Minotti Lopes. **O papel da experiência na filosofia de John Dewey.** 6º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP. Disponível em: www.marilia.unesp.br/filogenese. Vol. 4, nº 2, 2011. P. 147-156. Acesso em 13/06/2017.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 3ªed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2004

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados, 2007.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson (org). **Políticas Educacionais – questões e dilemas.** São Paulo, Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade v. 27, nº 94, p. 47-69 jan/abr. 2006.

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CRECHES (CREIS) EM JOÃO PESSOA-PB: da assistência à educação municipalizada

Jéssica Nascimento Martins- UFPB
jessicajnm@hotmail.com

Adelaide Alves Dias- UFPB
adelaide.ufpb@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo discutir o processo de institucionalização das creches (CREIS) do município de João Pessoa-PB, desde o modo assistencialista à educação municipalizada. Para atingir o objetivo proposto, nos detemos à análise da legislação nacional, como a Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Referencial Curricular Nacional (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a legislação complementar do Município de João Pessoa-PB, acerca da municipalização das creches. A abordagem teórica tem como principais autores Kuhlmann Jr. (2015), Kramer (2003), Beserra (2007) e Oliveira (2011), que tratam do direito da criança à educação. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho exploratório e documental. No tocante aos resultados, inferimos que as creches no município de João Pessoa-PB têm suas origens marcadas pelo assistencialismo, caracterizado fortemente pela guarda, cuidado, alimentação e higiene das crianças. Por sua vez, as instituições de Educação Infantil devem ser compreendidas como espaços públicos promotores da socialização desse sujeito, as quais devem promover ações de cuidado e educação respaldadas em práticas pedagógicas conscientes, estabelecendo uma visão da criança como ser ativo no processo de construção do conhecimento e a creche como espaço facilitador desse processo e promotor do desenvolvimento integral da criança.

Introdução

A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente foram marcos de consolidação do direito da criança à educação, em consonância com essas duas legislações surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei de

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A referida Lei traz um salto qualitativo frente ao reconhecimento da Educação Infantil como sendo parte integrante e primeira etapa da educação básica, ao afirmar que,

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a)- pré-escola; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.(BRASIL, LDB, 1996, art. 4º Redação dada pela Lei nº **Lei nº 12.796, de 4/4/2013**).

Frente a estes avanços das políticas públicas brasileiras no tocante à efetividade do direito das crianças à educação, apresentaremos uma discussão acerca do processo de institucionalização das creches, atualmente Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs), em João Pessoa-PB, desde o modo assistencialista à educação municipalizada. Nesse estudo, tratamos dos processos de mudanças pelas quais a educação infantil passou, desde a mudança de secretaria, da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) para a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), à mudança do governo do Estado da Paraíba para o município de João Pessoa.

Educação Infantil e a política do assistencialismo

Ao falar de creche, em seu contexto histórico, é lícito afirmar que ela foi criada como espaço de cuidados à criança pequena, as quais tinham as suas mães inseridas no mercado de trabalho. A origem das creches no mundo está intimamente relacionada à Revolução Industrial que se deu no século XVIII na Europa. Com o surgimento das fábricas, a estrutura familiar foi modificada, pois homens, mulheres e crianças eram, em sua maioria, forças de trabalho no universo fabril. Logo, o cuidado e a educação das crianças pequenas também foram modificados, tendo em vista, que estas agora ficavam sozinhas em casa. Nesta perspectiva, "as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção [...]" (KUHLMANN Jr., 2015, p. 16).

A creche, dessa forma, está vinculada historicamente ao trabalho extradomiciliar da mulher e "o surgimento das instituições de Educação Infantil, portanto, encontra-se fortemente vinculado às modificações que a família sofreu dentro das sociedades, mais

especificamente às mudanças do papel da mulher dentro do contexto das sociedades burguesas" (DIAS, 2008, p. 177).

Diante desse contexto, a creche surgiu com uma proposta de cunho assistencialista, detendo a sua visão e seus objetivos para questões de guarda, cuidado, alimentação e higiene das crianças pobres.

No Brasil, as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas surgem frente às modificações sofridas pela família dentro das sociedades e, consequentemente, à necessidade de espaços que oferecessem cuidados e assistência à infância. Sobre essa perspectiva Dias (2008) afirma que,

> Podemos afirmar que o surgimento das instituições de educação infantil no Brasil, a exemplo do que ocorrera na Europa, coincide com a necessidade de propiciar espaços de cuidado e de assistência à infância. Isto porque, o abandono de crianças ao longo de toda a história foi tão frequente e numeroso que no Século XV surgiram os hospícios para abrigar crianças pobres que eram abandonadas por seus pais. Entre as crianças abastadas, o abandono se caracterizava pela entrega, por parte dos pais, das crianças às chamadas 'amas-de-leite', encarregadas de cuidar dos filhos das mães ricas (DIAS, 2008, p.177).

Com o passar dos anos, esses modelos de instituição, hospícios e as amas-de-leite, foram sendo institucionalizados, e a partir do Século XVIII começam a surgir a chamada roda dos expostos por iniciativa da ordem religiosa, a qual tinha o intuito de apaziguar os altos índices de abandono e de mortalidade infantil tão presentes na época e tinha por finalidade receber e acolher crianças abandonadas, e foram instauradas no Brasil pouco a pouco. Logo, as rodas chegaram ao Brasil em 1726, e foram instaladas nas Santas Casas de Misericórdia das principais cidades brasileiras; Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789), São Paulo (1825), São Luiz (1829) e Porto Alegre (1837) (KUHLMANN JR. apud. DIAS, 2008, p. 177).

Com relação a esse modelo de instituição assistencial, Marcílio (2016, p. 69) nos afirma que,

> A roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados.

Em meados do século XIX teve início uma forte campanha para extinção da roda dos expostos, o "movimento insere-se também na onda pela melhoria da raça humana, levantada com base nas teorias evolucionistas, pelos eugenistas" (MARCILIO, 2016, p. 86). Porém, apesar dos esforços para extinguir as rodas em nosso país, Marcilio nos traz considerações que estes não surtiram efeitos imediatos, e nos afirma que,

> O movimento contra as redes de expostos, mais fraco no Brasil do que na Europa, não foi suficiente para extingui-las no século XIX. As mais importantes sobreviveram no século XX. A do Rio de Janeiro foi fechada em 1938, a de Porto Alegre em 1940, as de São Paulo e de Salvador sobreviveram até a década de 1950, sendo as últimas do gênero existentes nessa época em todo o mundo ocidental (2016, p. 86).

A partir do século XIX, as mudanças ocorridas nos aspectos econômicos e culturais despertaram a iniciativa de proteção à infância, com isso houve a necessidade da estruturação de instituições de atendimento social à criança. Esse período histórico é marcado pelas propostas de instauração dos jardins de infância, e com isso tivemos esse modelo de instituição, de caráter público, instaurado, pela primeira vez, em 1896 na Escola Caetano de Campos em São Paulo, que além de ser pública, também atendia aos filhos da burguesia paulista.

Nesse período, mais precisamente no ano de 1899, temos dois fatos marcantes para as propostas de instituições pré-escolares no Brasil. Ocorre que neste ano "fundou-se o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro [...] e foi o ano de inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tinham registro" (KUHLMANN Jr., 2015, p. 79).

Logo, as creches surgem como propostas de atendimento educacional à infância, e sobre tal modelo institucional Kuhlmann Jr. (2015, p. 78) considera que a creche "foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças". E complementa dizendo,

> Além disso, não se pode considerar a creche como iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais (2015, p. 78).

Desta forma, temos que as instituições de atendimento à criança pequena, e consequentemente a Educação Infantil, surgem com um caráter e uma política predominantemente assistencialista, as quais detinham os seus objetivos ao cuidado da criança, priorizando assim as questões de higiene, alimentação e guarda.

A cidade de João Pessoa e a institucionalização das suas creches

No município de João Pessoa, as instituições de atendimento à criança pequena passaram por dois processos de institucionalização. O primeiro equivale à inserção das creches municipais no sistema educacional através da transferência dessas instituições da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), antiga Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETRAPS), para a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). O segundo processo diz respeito à recente municipalização das creches que ainda se encontravam vinculadas ao Governo do Estado da Paraíba.

Em consonância ao contexto histórico brasileiro, as instituições de atendimento à criança pequena no município de João Pessoa têm suas origens marcadas pelo caráter assistencialista. Na década de 1990, as creches se organizavam em torno de um Regimento Interno das Creches do Município de João Pessoa, o qual foi publicado como anexo ao Decreto nº 2.309, de 19 de junho de 1992, esse por sua vez foi publicado no Semanário Oficial da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

> Art.1º As creches instituídas com amparo nos dispostos da Lei Municipal nº 2.923 de 11 de junho de 1980 são vinculadas ao Departamento de Promoção Social da Secretaria de Trabalho e Promoção Social.
>
> Art.4º O presente Regimento tem por objetivo regulamentar todas as ações inerentes ao serviço de assistência ao menor de 03 meses a 06 anos no âmbito das Creches Municipais, seguindo as novas diretrizes estabelecidas pela SETRAPS (SOJP, Regimento Interno, 1992).

Posterior a esse Regimento, o município aprovou a Lei nº 8.996, de 27 de dezembro de 1999, a qual dispunha sobre a criação do sistema municipal de ensino de João Pessoa. No que tange à Educação Infantil, essa lei objetivava a inserção das creches municipais no sistema educacional, ou seja, era o início de uma ruptura com o caráter assistencialista, tão predominante nessas instituições. Desta forma, essa nova legislação determinou:

> Art.1 - Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa composto por:
>
> I- Instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal;
>
> II- Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;[...]
>
> Art.13 – O poder público municipal criará Unidades de Educação Infantil, com oferta de creche e pré-escola, para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) e 6 (seis) meses de idade, completados até 30 de julho de cada ano, nos termos da legislação vigente e das diretrizes curriculares emanadas dos Conselhos de educação.
>
> § 1º - As Creches e Pré-escolas atualmente vinculadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social de João Pessoa passam, a partir da publicação desta lei, a ser vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, adotando todas, em sua nomenclatura, o acréscimo do termo Unidade Municipal de Educação Infantil.
>
> (SEDEC/JP, LEI N° 8.996 DE 27/12/99).

Essa iniciativa, por parte da prefeitura do município, não foi o bastante, no âmbito da Educação Infantil, para a superação do atendimento assistencialista nas creches, tendo em vista que as práticas de atendimento para crianças pequenas continuavam sendo geridas pela SETRAPS. Pois é importante destacarmos e termos a compreensão que "Creches e pré-escolas não são depósitos onde se dá apenas proteção, alimentação e assistência – são espaços de socialização e educação infantil" (KRAMER, 2003, p.129).

Apenas em 20 de janeiro de 2006, através do Decreto nº 5.581/06, as creches municipais foram transferidas da SEDES[108] para a SEDEC. Trata-se da efetivação concreta da inserção, que não ocorreu com a promulgação da Lei Municipal nº 8.996 de 27 de dezembro de 1999, das creches municipais no sistema educacional. Desta forma, fica decretado que: "Art.1º Ficam transferidas da Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES, para a Secretaria de Educação do Município – SEDEC, os Centros de Referência de Educação Infantil – CREIs. Art.2º Este Decreto entra em vigor na data da publicação" (SEDEC/JP, DECRETO Nº 5.581/06).

A partir desse Decreto, no ano letivo de 2006, as creches do município de João Pessoa foram inseridas na SEDEC e passaram a ser denominadas de CREIs. E para a análise desse primeiro processo de institucionalização, pelo qual a Educação Infantil do

[108] SEDES – Secretaria de Desenvolvimento Social – Antiga SETRAPS – Secretaria de Trabalho e Promoção Social.

citado município passou, realizamos uma entrevista com a equipe que coordena essa etapa da educação básica na SEDEC, que será identificada pelo código GC. Assim, ao questionarmos as mudanças que realmente se efetivaram com essa transferência de SEDES para a SEDEC, **GC** nos esclarece dizendo:

> [...] houve realmente uma mudança, aí o que acontece segundo relatos de gestores foi uma mudança do dia para noite. Muda da assistência para educação, muda o jeito de trabalhar, tem que ter o PPP e esse caráter pedagógico e também a gente já vinha trabalhando, a SEDES já via a necessidade de trabalhar o cuidar e o educar e eu via esse relato (ENTREVISTA, junho de 2014).

Em sua fala, podemos observar o reflexo da mobilização em prol do caráter educacional nas instituições de atendimento à criança pequena e, consequentemente a iniciativa de romper com o modelo de um atendimento assistencialista. Outro aspecto significativo destacado na fala acima é a ênfase que a entrevistada dá à criança como sujeito de direitos e à creche como direito subjetivo dessa criança.

Em observância ao que reza a LDB/96, o sistema educacional do Município de João Pessoa, com ênfase para a Educação Infantil, passou por um segundo processo de institucionalização, o qual se deu por meio de um Termo de Convênio de Mútua Cooperação Financeira e Administrativa Nº 342/2013 entre a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e o Município de João Pessoa. Este Termo, firmado em 15 de julho de 2013, caracterizou o processo de municipalização de vinte e nove creches que anteriormente pertenciam à Secretaria de Estado da Educação, no município de João Pessoa. O citado Termo declara que:

> 1.1 O presente Convênio tem por objetivo estabelecer o regime de mútua cooperação financeira e administrativa, cumprindo o TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA Nº 01/2013, com a finalidade de municipalizar 29 (vinte e nove) creches estaduais, conforme plano de trabalho.
>
> [...] 4.1 São obrigações da CONVENENTE: [...] II. Receber as matrículas repassadas pela Secretaria de Estado da Educação quando do preenchimento do EDUCACENSO/2013, assegurado, desta forma, os recursos federais para manutenção das creches que serão repassadas no final de 2013;
>
> [...] 4.2 Compete ao CONCEDENTE:
>
> I. Elaborar, desenvolver e acompanhar o andamento do projeto;
>
> II. Transferir as 29 (vinte e nove) creches estaduais, conforme Plano de Trabalho e TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA Nº 01/2013;
>
> III. Disponibilizará os prédios onde funcionam as creches, bem como todos os equipamentos e mobiliários que as integram;

> IV. Efetuar a transferência do recurso conforme cronograma de desembolso;
>
> V. Ceder à Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa os servidores efetivos que já desempenham suas funções nas respectivas creches; [...] (TCMCFA Nº342/2013).

Acerca do que dispõe as cláusulas do Termo e a pesquisa realizada, podemos analisar que, em sua maioria, o que foi disposto acima se efetivou. Ressaltando que, das vinte e nove creches citadas, apenas uma delas não foi municipalizada, que foi a Creche Damásio Franca – CAIC. Esta última, conforme dados fornecidos pela SEDEC/JP, passou por um processo de reforma que não foi concluída e que até o presente momento a creche continua sem funcionamento. A SEDEC/JP nos informou que ainda está aguardando a transferência dessa creche para a rede municipal de ensino. Dessa forma, o número de creches estaduais municipalizadas passou a ser de vinte e oito.

O Governo do Estado da Paraíba e sua Secretaria de Educação ainda faziam jus às práticas assistencialistas de atendimento à criança pequena e frente a esse contexto, bastante tardiamente, as instituições de Educação Infantil, até então sob a administração do Governo do Estado, foram transferidas para o Sistema Municipal de Ensino. Visando a difusão do caráter educacional, a municipalização das creches estaduais veio afirmar o direito da criança pequena à educação de qualidade.

Em entrevista com a integrante da equipe pedagógica da Educação Infantil da SEDEC, a mesma faz considerações importantes acerca das iniciativas do município em prol da efetividade do modelo educacional nas creches que passaram pelo processo de municipalização. Assim, **GC** nos afirma dizendo:

> [...] as creches vieram, recebemos estruturas totalmente precárias, espaços com atendimento reduzido, passando por um processo de reestruturação, estamos passando por um processo de licitação para melhorar esses espaços, principalmente a criança pequena precisa de uma estrutura. Desde 2013 a educação infantil foi dada como prioridade da gestão, a gente percebe que infelizmente se tem corrido o tempo todo atrás do prejuízo (ENTREVISTA, junho de 2014).

De acordo com os dados construídos na pesquisa, percebemos nos relatos da equipe coordenadora da Educação Infantil na SEDEC que o atendimento às crianças passou a ser direcionado à luz de ações de cunho pedagógico e que a estruturação das creches foi marcada por mudanças importantes no âmbito dessas instituições, tendo em

vista o destaque para melhorias em diversos segmentos como: atendimento, alimentação, materiais de higiene e limpeza, fardamento e materiais pedagógicos.

Desta forma, entendemos que os dois processos de institucionalização pelo qual a Educação Infantil, no âmbito do município de João Pessoa, passou nos trouxeram a compreensão da creche enquanto espaço público, promotor de socialização e de desenvolvimento integral da criança, demonstrando a superação da predominância do modelo assistencialista de atendimento à criança pequena, a concepção da criança como ser histórico-social e como sujeito de direitos. Enxergando, portanto, a criança como ser ativo no processo de construção do conhecimento e a creche como espaço facilitador desse processo e promotor do desenvolvimento integral da criança.

Considerações finais

O objetivo principal desta pesquisa foi de investigar os processos de institucionalização das creches no município de João Pessoa, analisando as conquistas e desafios frente à efetividade do direito da criança à educação.

Partindo da compreensão da criança como sujeito de direitos e da educação de qualidade como um direito subjetivo desse sujeito, os processos de institucionalização pelo qual as instituições de atendimento à criança pequena passaram vêm reafirmar essa compreensão ao favorecer a implementação de ações educativas no âmbito dessas instituições, pois a inserção dos CREIS no sistema educacional, bem como o processo de municipalização caracterizam "um avanço rumo ao cumprimento da LDB/96, que traz pela primeira vez a Educação Infantil enquanto parte inicial da educação básica, indicando a superação das práticas de guarda e custódia vivenciadas historicamente nas creches públicas" (BESERRA, 2007, p.127).

Sendo assim, consideramos que ainda há muitos desafios a serem enfrentados, muitos avanços a serem conquistados, bem como muitos direitos a serem efetivados, tendo em vista a necessidade de implementação de políticas públicas de qualidade nas creches em prol do desenvolvimento integral das crianças pequenas. Mas ainda não podemos desconsiderar que o Sistema Municipal de Ensino e, consequentemente, os CREIs estão avançando rumo à prática educativa e à garantia dos direitos da criança, e

estão se desprendendo do modelo assistencialista, buscando um processo de aprendizado respaldado em uma nova prática educativa de qualidade na Educação Infantil.

Referências

BESERRA, Aurília Coutinho. **A inserção das creches no sistema de ensino:** conquistas, perspectivas e desafios. João Pessoa, PB, 2007. Dissertação de Mestrado. (Orientadora: Dra. Adelaide Alves Dias). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós Graduação em Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, v 1,a 1998.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 12 de junho de 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul 1990.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em 12 de junho de 2017.

_____. Presidência da República.Casa Civil. Brasília, DF:Diário Oficial da União, 23 dez 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 12 de junho de 2017.

DIAS, Adelaide Alves. Infância e direito à educação. In: BITTAR, Eduardo C. B; TOSI, Giuseppe. (Org.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2008, v. 1. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/11/DEMOCRACIA.DH_.EPOCA_.INSEGURAN%C3%87A.pdf> Acesso em 12 de junho de 2017.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Administração. **Decreto nº 2.309 de 19 de junho de 1992: regimento interno das creches do município de João Pessoa**. Secretaria de Administração: Semanário Oficial. João Pessoa: SEAD, 1992.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei n° 8.996 de 27 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://177.200.32.195:9673/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/1903_texto_integral>Acesso em 12 de junho de 2017.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto nº 5.581 de 20 de janeiro de 2006.** Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoas: SEDEC, 2006.

JOÃO PESSOA. Termo de Convênio de Mútua Cooperação Financeira e Administrativa Nº 342/2013.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 7ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da Infância no Brasil.**9 ed. São Paulo: Cortez, 2016, p.69-98.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as implicações do indicador infraestrutura nos novos CREI´s de João Pessoa/PB

Jéssica Nascimento Martins
Mestranda do PPGE-UFPB
jessicajnm@hotmail.com
Jorge Fernando Hermida
Professor do MPGOA e do PPGE da UFPB
jorgefernandohermida@yahoo.com.br

Resumo

O presente estudo faz parte de uma pesquisa que está em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Mestrado, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Objetiva analisar o indicador infraestrutura na tentativa de perceber a contribuição para a qualidade da educação nos Centros de Referência de Educação Infantil (CREIs) do município de João Pessoa/PB. Para atingir o objetivo proposto, nos detemos à análise da legislação nacional, como a Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Referencial Curricular Nacional (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009). A abordagem teórica tem como principais autores Horn (2009), Oliveira (2011) e Zabalza (1998) que tratam da Educação Infantil e a qualidade dos espaços das instituições. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho exploratório e documental. Utilizaremos para a construção dos dados a entrevista semi-estruturada e a observação não participante. Os resultados preliminares nos conduziram a defender a seguinte hipótese de trabalho: O indicador infraestrutura tem os espaços físicos valorizados nas propostas curriculares das instituições de ensino como elemento que visa garantir o direito à educação, no entanto faz-se necessário uma análise sobre os demais indicadores para efetivação de uma educação de qualidade da criança pequena.

Introdução

Este estudo apresenta alguns resultados preliminares que fazem parte de uma pesquisa que está em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Mestrado, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nessa pesquisa temos como objetivo analisar o indicador infraestrutura na tentativa de perceber a contribuição para a qualidade nas instituições de Educação Infantil (CREIs) do município de João Pessoa/PB.

Nesse contexto da qualidade dos espaços das instituições de atendimento à criança pequena, as políticas públicas brasileiras, voltadas para a Educação Infantil, nos remetem a uma reflexão histórica acerca do predomínio da concepção assistencialista nessas instituições e consequentemente o seu reflexo na qualidade do atendimento ofertado. E é através dos documentos nacionais e escritos diversos, que compreendemos a Educação Infantil como primeira e fundamental etapa da Educação Básica e a criança como sendo sujeito de direitos, digna de uma educação respaldada em parâmetros de qualidade.

Contexto histórico da Educação Infantil

Ao longo de muitos anos, o ato de cuidar e educar as crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, mais estritamente como da mãe e de outras mulheres. É a partir da Revolução Industrial, século XVIII na Europa, que a estrutura familiar começa a sofrer modificações dentro das sociedades.

O atendimento à criança pequena surge diante desse contexto de desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, e de inserção da mulher no mundo fabril. Logo, as instituições que começaram a surgir neste período, se limitavam, em sua grande maioria, ao cuidado da criança pequena, tendo em vista que, ao longo dos séculos, o binômio cuidar e educar era entendido como obrigação e responsabilidade da família. E nesse contexto de transferência do cuidado e da educação das crianças pequenas da família para as creches, Oliveira (2011, p. 43), destaca que, "A creche se apresenta apenas como sua substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata."

Diante dessa nova realidade econômica e social, que fez emergir a necessidade por espaços físicos de atendimento às crianças pequenas das mães trabalhadoras, nas duas primeiras décadas do século XX foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. Neste período, Kuhlmann Jr. retrata o surgimento das creches no seio das fábricas e afirma que,

> a recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordaram a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino (KUHLMANN Jr., 2015, p. 82).

Kuhlmann Jr. ainda nos retrata um contexto histórico brasileiro de surgimento destes espaços de cuidado à criança pequena no meio fabril durante o século XX, e destaca que,

> A creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) fundou-se em 13 de novembro de 1899 [...] Há outros exemplos de creches e escolas maternais em indústrias, como a da Companhia de Tecidos Alliança, do Rio de Janeiro (premiada nas Exposições Internacionais da Louisiana, em 1904, e de Bruxelas, 191, e também na Exposição Nacional de 1908); da Vila Operária Maria Zélia, do industrial Jorge Street, em São Paulo, em 1918; e da indústria Votorantim, em Sorocaba, São Paulo, em 1925 (KUHLMANN Jr., 2015, p. 83).

Apesar dessa realidade dotada de iniciativas frente aos cuidados com as crianças de tenra idade, os espaços construídos nas fábricas para o atendimento destas crianças não eram considerados como um direito do trabalhador e nem de seus filhos. Nessa perspectiva, a legislação brasileira fundamentou a criação destes espaços físicos como um direito do trabalhador e passou a obrigar a disposição de espaços no seio fabril para a guarda e assistência das crianças menores. Esta obrigatoriedade pode ser vista no Decreto nº 21.417, de 17 de maio de 1932, que regulou as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais, o qual afirma que "Os estabelecimentos em que trabalharem, pelo menos, trinta mulheres com mais de 16 anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos em período de amamentação" (BRASIL, art. 12, 1932).

Ainda em consonância ao surgimento destes espaços de atendimento infantil, temos a promulgação da primeira Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), através do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a qual vem reafirmar a obrigatoriedade das empresas em dispor espaços para o cuidado dos filhos menores das mães trabalhadoras, a qual dispõe em seu texto original que todo empregador era obrigado a,

> Parágrafo único. Quando não houver creches que atendam convenientemente à proteção da maternidade, a juízo da autoridade competente, os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de 16 anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação (BRASIL, art. 389, 1943).

Mas é com a promulgação do Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967, que estes espaços passam a ser oferecidos obrigatoriamente nas empresas, independente de haver ou não creches de proteção à maternidade, e esta alteração na CLT (1943) preconiza que,

> Art. 389 - Toda empresa é obrigada: [...]§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob

> vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967)

Mesmo diante desta realidade, podemos constatar que os espaços das creches não foram criados como sendo direito da criança, mas sim como um direito adquirido pelo trabalhador. Por sua vez, estes espaços não foram pensados como ambientes propiciadores de qualidade no cuidado e educação das crianças pequenas, tendo em vista a predominância do caráter assistencialista nestes espaços. Nesse contexto, as creches no Brasil começam a surgir, sob uma perspectiva assistencialista, as quais apresentam como objetivos as questões de guarda, cuidado, alimentação e higiene, que marcam a história do surgimento dessas instituições.

Qualidade no contexto das políticas públicas para Educação Infantil

No âmbito das políticas públicas, um dos marcos mais significativos da legislação brasileira, no que se refere à Educação Infantil, foi a aprovação, em 1988, da Constituição Federal, esta seguida pela instituição da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em consonância com estas duas legislações surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

À luz da LDBEN, o MEC, em 1998, elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento, ao longo de todo o seu texto, se mostra como sendo uma política de qualidade do atendimento prestado na educação infantil, tendo em vista que "[...] o Referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade na Educação Infantil brasileira [...]" (BRASIL, RCNEI, v.1, 1998, p. 14).

Outro documento que norteia os princípios garantidores do direito da criança à educação é a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o intuito de "[...] orientar as políticas públicas na área e na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares" (BRASIL, DCNEI, 2009).

Outro marco importante foi a elaboração do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI). Este documento foi elaborado tendo como referência os Indicadores da Qualidade na Educação (2004), os quais refletiram melhorias na qualidade

da educação brasileira. Nesse contexto, a elaboração do instrumento IQEI "foi resultado do esforço conjunto do MEC/SEB, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da UNDIME e do UNICEF e de um longo processo de discussões, revisões e testagens do instrumento (RIBEIRO, 2010, p. 69-70).

Ainda sobre o processo de elaboração desse documento, Ribeiro (2010, p. 70) nos afirma que,

> Uma primeira versão do instrumento foi elaborada após um ano de discussões entre um Grupo Técnico, formado por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área. Essa versão foi discutida e alterada em 8 seminários regionais, que aconteceram em Belém / PA, Florianópolis / SC, Rio de Janeiro / RJ, Campo Grande / MS e São Paulo / SP e contaram com a participação de aproximadamente 600 pessoas. Após a incorporação das sugestões advindas dos seminários, o documento foi pré-testado em 22 instituições de educação infantil, públicas, filantrópicas, comunitárias e particulares, de nove unidades federadas do Brasil: Pará, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, São Paulo e Paraná.

Logo, este instrumento foi elaborado com base em aspectos considerados fundamentais para a qualidade das instituições de atendimento à criança pequena, os quais são expressos em sete dimensões: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Nesse contexto das recentes políticas públicas, temos a aprovação do recente Plano Nacional de Educação com vigência entre 2014 e 2024 (PNE, 2014), instituído, tardiamente, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. No tocante à qualidade, essa Lei institui como sendo uma das diretrizes "Art. 2º São diretrizes do PNE: [...] IV − melhoria da qualidade da educação; [...]" (BRASIL, PNE, 2014). Já no que se refere especificamente à Educação Infantil, o PNE faz menção à primeira etapa da educação básica, no que segue:

> Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. Estratégias:
>
> 1.1. definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de

> educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;[...]
>
> 1.6. Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; [...] (BRASIL, PNE, 2014).

Apesar de sua tardia aprovação, o Plano traça metas e estratégias que propiciem a expansão do acesso e a melhoria da qualidade na Educação Infantil. A partir da Meta 1, e ao longo das estratégias 1.1 e 1.6, o novo PNE traz à tona os objetivos de ampliação da oferta de Educação Infantil e a implantação de avaliação para esta etapa da educação básica. Ambos os objetivos têm suas bases alicerçadas nos parâmetros nacionais de qualidade, e no que tange à avaliação, mais especificamente, esta irá aferir, entre outros aspectos, a infraestrutura física das instituições e, consequentemente, os espaços destas.

As recentes políticas públicas para a educação infantil nos concebem grandes conquistas quanto à efetividade do direito da criança à educação de qualidade, as quais se iniciam a partir da Constituição Federal de 1988, mas ainda são muitas as conquistas e os desafios a serem enfrentados. Logo, o estudo dessa estrutura legislativa visou à compreensão dos avanços que ocorreram no âmbito da Educação Infantil no Brasil, bem como os desafios que existem para a conquista de uma educação que contemple a criança como sujeito de direitos, com ênfase ao direito à educação de qualidade que possibilite o seu desenvolvimento integral.

Espaços físicos e infraestrutura: contribuições para uma Educação Infantil de qualidade

A discussão acerca da qualidade da educação nos remete a uma reflexão sobre o que é educação. Segundo Dourado (2009, p. 203) “a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações.”

Falar em qualidade da educação é falar em uma adjetivação que apresenta uma dimensão dinâmica, pois “a qualidade, pelo menos que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico [...], algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente”

(ZABALZA, 1998, p. 32). Diante desse contexto, a qualidade não pode ser vista e tida como um conceito isolado, mas como algo construído historicamente, como bem destaca Dourado (2009, p. 203-204), que "[...] a qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico".

Os estudos preliminares acerca da qualidade da Educação Infantil nos novos CREIs do município de João Pessoa/PB, frente ao indicador infraestrutura e, consequentemente, à estrutura física dessas instituições, nos remetem às reflexões já realizadas acerca do que se entende por educação e posteriormente por qualidade. Nessa conjuntura, se faz necessária a compreensão acerca do conceito de espaço, no contexto educacional, e da sua importância no desenvolvimento infantil. Sobre essa temática, Horn (2004, p. 35), nos esclarece que,

> O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas.

O processo de construção de novos espaços físicos, destinados ao atendimento de crianças de tenra idade, teve início ainda no ano de 2013. Mas foi no ano de 2014 que foi realizada a inauguração da primeira creche, construída a partir de uma proposta inovadora de infraestrutura denominada de Metodologias Inovadoras, a qual consiste na construção de espaços físicos a partir do material de PVC concretado. Sobre tamanha conquista para a Educação Infantil no município de João Pessoa-PB, Sousa Junior (2017, p. 74) nos afirma que "finalmente, aconteceu a primeira inauguração de uma creche de PVC concretado da história do município de João Pessoa. A solenidade aconteceu no dia 14 maio de 2014". O referido autor, também ex Secretário de Educação do citado município, ainda nos afirma, em sua obra, o quão significante foi o ano de 2014 para a Educação Infantil sob sua gestão, e nos declara que,

> No ano de 2014, ao todo, a Sedec entregou seis novas creches em João Pessoa, havendo mais onze em construção. Era uma mudança nunca vista com relação ao atendimento de crianças de zero a cinco anos e, sem dúvida, um resultado para ficar na história da cidade. No geral, as matrículas da educação infantil apresentaram uma boa expansão nos anos de 2013 e 2014. O crescimento total no número de matrículas na educação em João Pessoa, em apenas dois anos, foi de quase 50%, saltando de 6.183 matrículas, em 2012, para 9.129, em 2014. A pré-escola passou de 3.674 matrículas, em 2012, para 4.261, em 2014. No

> entanto foi na etapa de creche que o avanço foi bem maior. As 2.509 matrículas, em 2012, deram lugar a 4.261, em 2014, um incremento incrível (SOUSA JUNIOR, 2017, p. 76).

A construção de novos CREIs não parou no ano de 2014, mas teve continuidade nos anos subseqüentes. Sob a ótica de uma construção de espaços físicos com infraestrutura inovadora, a estrutura física dos novos CREIs de João Pessoa/PB tem sido um elemento bastante difundido pela gestão governamental, em âmbito municipal. A valorização do indicador infraestrutura, frente aos demais indicadores e aspectos que compõem o nosso rol legislativo de políticas públicas em prol da qualidade da educação, é algo marcante quanto à difusão dessas novas instituições. A qual pode ser vista em uma notícia vinculada ao próprio site da Prefeitura do citado município, que diz,

> Estrutura – Nos Creis as unidades contam com anfiteatro, playground, sala de informática, fraldário, lactário e sala de repouso, além de refeitório, vestiários, lavanderia, pátio coberto, chuveiro elétrico para as crianças e monitoramento de segurança 24 horas em todas as áreas de circulação.[...]
>
> A doméstica Vanessa Santos de Oliveira Cardoso correu logo para matricular o filho Vinícius Henrique de Oliveira Fortunato, 2 anos, quando soube que o Crei Maria Risomar Dantas, em Jaguaribe, após passar por uma reforma neste ano, iria criar 25 novas vagas de berçário. 'Hoje trabalho como doméstica, mas antes não podia porque não tinha com quem deixar meu filho. Quando eu o deixo lá já não chora mais. É um lugar seguro e com isso fico mais tranquila', disse com alegria Vanessa Santos (PMJP, 02 ago 2015).

Essa iniciativa, por parte da prefeitura do município, de construção de instituições conforme orientações dos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIEI) constitui parte significativa no processo de desenvolvimento da criança, pois a estruturação do espaço físico das instituições de Educação Infantil implica diretamente na qualidade dessa educação, pois as práticas educativas de qualidade são influenciadas pelos espaços que favorecem as experiências das crianças

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI) fazem referência à importância da estruturação dos espaços físicos das instituições, e indicam que, "os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo" (BRASIL, IQEI, 2009, p. 50).

Mesmo sendo considerado um indicador significativo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, a infraestrutura por si só não se caracteriza como elemento

suficiente e garantidor dessa qualidade nos espaços de Educação Infantil. E nesse sentido Horn (2004, p. 36-37) nos fala que "outro dado importante a ser considerado [...] é a ideia de que o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. [...] o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro [...]".

Desta forma, a valorização da infraestrutura e dos espaços dos CREIs, no âmbito do município de João Pessoa, nos trouxe uma reflexão da creche enquanto espaço público, promotor de socialização e de desenvolvimento integral da criança e do quão é importante destacar que a qualidade nas instituições de Educação Infantil, conforme os IQEI, é expressa a partir de sete dimensões e que assim, não pode ser vista e tida apenas sob a ótica dos espaços físicos, mas precisa ser considerada a partir do todo que compõe o contexto real das instituições de atendimento à criança pequena. Para poder, então, enxergar a criança como ser ativo no processo de construção do conhecimento e a creche como espaço facilitador desse processo e promotor do desenvolvimento integral da criança.

Considerações finais

Ao falarmos de educação, com ênfase para a primeira etapa da Educação Básica, acerca da qualidade desta, se faz importante destacar os desafios propostos para a efetivação dessa educação de qualidade frente ao contexto atual das políticas públicas brasileiras, o qual tem se mostrado desfavorável ao andamento das políticas já conquistadas e efetivadas.

Ainda que tenhamos uma legislação nacional vigente que rege seus artigos e direcionamentos em prol de um contexto educacional de qualidade, como poderemos efetivar essa educação e essa qualidade diante das mudanças legislativas realizadas pelo governo atual? Como garantir qualidade no âmbito das creches, se estamos diante de uma Proposta de Emenda à Constituição, de nº 55/2016, que preconiza a redução de custos para a educação e seu congelamento para os próximos vinte anos?

No entanto, apesar dessa conjuntura política e econômica, o município de João Pessoa/PB tem vivenciando um novo momento, no que diz respeito à efetivação do direito das crianças pequenas a instituições que dispõem de magníficas estruturas e instalações

físicas. Porém, também se faz importante que os CREIs, independente de serem, ou não, novos, apresentem iniciativas educativas com perspectivas de suprimir as características assistencialistas de guarda, custódia, alimentação, higiene e sono das crianças pequenas, bem como é preciso refletir acerca de aspectos importantes para a Educação Infantil, como: a formação das educadoras; o planejamento institucional; o desenvolvimento da multiplicidade de experiências e linguagens; o incentivo às interações; a promoção da saúde; as condições de trabalho das professoras e demais profissionais, bem como a cooperação com as famílias e participação na rede de proteção social, entre outros, que são relevantes para a efetivação do direito da criança pequena à educação de qualidade, tendo em vista que esses pontos destacados, e os que estão subentendidos, refletem diretamente na qualidade da educação a ser ofertada.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, v 1,a 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC/SEB, v.2, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out 1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul1990.

_____. Presidência da República.Casa Civil. Brasília, DF:Diário Oficial da União, 23 dez 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. **Resolução CNE/CBE n. 5, de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Decreto nº 21.417, de 1932**.Rio de Janeiro, Diário Oficial da União, Seção 1, 19 de maio de 1932. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-

21417-17-maio-1932-559563-publicacaooriginal-81852-pe.html> Acesso em 20 de junho de 2017.

_____. **Decreto- Lei nº 5.452, de 1943**. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União, 09 de agosto de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm> Acesso em 20 de junho de 2017.

DOURADO, Luiz Fernando e OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. In: **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n.78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf > Acesso em 23 de junho de 2017.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, cores, sons e aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 7ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PREFEITURA MUNICIAL DE JOÃO PESSOA. Novos Creis, reformas e ampliações garantem mais vagas na Educação. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/novos-creis-reformas-e-ampliacoes-garantem-mais-vagas-na-educacao/ > Acesso em 23 de junho de 2017.

RIBEIRO, Bruna. **A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo.** São Paulo: 2010. Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. **No meio da travessia: breves narrativas sobre gestão municipal da educação.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo/ UEPB lenildauepb@gamail.com

Cinthia Dieska de Lima Vasconcelos Macedo/UEPB

Renata Taís de Oliveira Sampaio UEPB

A pesquisa em tela foi realizada nas instituições de Educação Infantil do município de Picuí, PB. Nossos objetivos são compreender as concepções das professoras sobre currículo e investigar se a Proposta Pedagógica das instituições pesquisadas respeitam as singularidades das crianças. É uma pesquisa de caráter qualitativo desenvolvida em 5 instituições que atendem a etapa educação infantil: duas creches e 3 escolas. Participaram, como colaboradoras, 31 professoras. A metodologia constou de duas técnicas de produção dos dados: questionário e entrevistas. A análise dos dados foi feita através de estatística simples e análise de conteúdo. Em linhas gerais, os resultados apontaram que o currículo, segundo as professoras é um elemento norteador contribuindo para orientar e direcionar o trabalho pedagógico. As fontes de consulta mais citadas para a elaboração do planejamento curricular foram o RCNEI e a Internet. Constatamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Propostas Pedagógicas das instituições ainda não se consolidaram como documentos norteadores do planejamento. Por fim, a secretaria de educação centraliza/ controla o currículo, o que nos leva a concluir que as crianças, seus interesses, desejos e culturas são deixados a margem

Palavras-Chave: Educação Infantil, Criança, Currículo

Introdução

O planejamento curricular é uma práxis docente sendo importante que seja pensado/elaborado na e pela escola, tendo como ponto de partida a realidade e dialogando com as orientações do órgão gestor, negando toda prática de controle externo, que destitui os professores e crianças de autonomia. É recorrente, nos sistemas educativos e nas instituições de educação infantil, propostas curriculares organizadas por áreas de conhecimento, de desenvolvimento, por calendários de eventos e por rotinas padronizadas. Tais modelos perpetuam a visão de educação infantil como preparação/prescrição para séries posteriores, de criança como projeto de futuro e de infância como fase ou etapa da vida que precisa ser superada.

Durante muitos anos a Educação Infantil foi considerada como um lugar de guarda, um ambiente caracterizado por um atendimento assistencialista, que priorizava o

cuidado, sem dar importância ao caráter pedagógico. Dessa forma, o trabalho com as crianças nas creches era de cunho compensatório/assistencial. A ênfase das ações era a alimentação, higiene e segurança, deixando a margem o trabalho direcionado ao âmbito educativo (OLIVEIRA, 2011).

Foi a partir da Constituição Federal (1988) que a Educação Infantil passa a ser vista como um direito da criança e dever do Estado a ser realizado nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2011, p. 115). Posterior a Constituição, na década de 90, é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, no ano de 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Esses documentos oficiais trouxeram garantia de vantagens para esses indivíduos, que passaram a ser vistos como sujeitos de diretos, assegurando, dessa forma, os direitos das crianças, já explícitos na Constituição de 1988.

No entanto, a promulgação desses documentos não garantiram um atendimento que tivesse como foco o desenvolvimento integral da criança. Mesmo após a educação infantil ser considerada como uma etapa da educação básica, o ensino de cunho assistencialista ainda prevalece em parte das instituições educativas

Na década de 1990 o Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), aprovou documentos específicos para a Educação Infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009). Este último, por sua vez, apresenta concepções de currículo, criança e educação infantil, mostrando o cuidar e o educar como processos intrínsecos e apontando um currículo que atenda as especificidades e aos interesses das crianças. Segundo Macêdo e Dias (2015, p. 104), “A garantia dos direitos das crianças pressupõe a consolidação de práticas curriculares que valorizem suas vozes, suas linguagens, seus jeitos de ser e estar no mundo”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) reforçam essa ideia, caracterizando a criança como sujeito histórico e de direitos que, através das relações e experiências que vivencia, que “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Além disso, o documento inclui a criança e suas experiências como algo que deve ser contemplado no currículo, conceituando-o como [...]“Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

É necessário que cada instituição de Educação Infantil elabore sua Proposta Pedagógica levando em consideração a realidade de seus alunos e da comunidade. Essa etapa da educação deve se pautar por uma proposta pedagógico- curricular que assegure os direitos das crianças, garantindo que a educação e o cuidado sejam ofertados simultaneamente. Ou seja, é preciso que as instituições de educação infantil cuidem das crianças ao passo em que as educam, contemplando todas as dimensões humanas e desenvolvendo as habilidades necessárias para a formação integral da criança, proporcionando uma prática pedagógica que convive com as diferenças sem fazer delas ferramentas que fomentam a exclusão (FRAGELLI; CARDOSO, 2011). Conforme Amorim (2015, p. 67):

> [...] o currículo para a Educação Infantil precisa contemplar não apenas as áreas de conhecimento, mas, principalmente, atentar para ações de educação e cuidado capazes de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, considerando os aspectos físico, mental, cognitivo, emocional e afetivo.

é preciso contemplarmos o currículo na educação infantil não como um instrumento norteador e selecionador de conteúdo, mas como um documento que coloque a criança como centro do planejamento, levando em conta suas particularidades e entendendo as mesmas como sujeitos sociais, de direitos, construtoras de sua identidade e produtoras de cultura (MACÊDO, 2014). Para que isso aconteça e a função da Educação Infantil se concretize na prática educativa, deve-se levar em consideração “os diferentes contextos sociais, étnicos e econômicos, promovendo uma prática pedagógica que não ignora as diferenças (FRAGELLI; CARDOSO, 2011, p. 67)”.

No documento Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares defende-se um currículo sustentado nas experiências das crianças: As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente

de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas de conhecimento [...] (BRASIL, 2009, p. 8-9).

Os eixos norteadores das PP na educação infantil, proposto pelas DCNEI, são as interações e brincadeiras. É uma visão de currículo que rompe como o modelo disciplinar e desenvolvimentista e avança no sentido de promover práticas pedagógicas que contemplem os interesses e as experiências das crianças, além de garantir o respeito a diversidade cultural. Por fim, a proposta pedagógica precisa constituir-se no norte de todas as práticas de cuidado e educação desenvolvidas na instituição. "o planejamento curricular deve ter como ponto de partida e de chegada as experiências e interesses das crianças, de seus grupos de origem e da sociedade brasileira em geral" (AQUINO e VASCONCELLOS, 2012.p. 75).

Metodologia da Pesquisa

Este artigo trata de uma pesquisa de caráter qualitativo. A mesma foi desenvolvida em 5 instituições de Educação Infantil do município de Picuí-PB: duas creches e três escolas, situadas na cidade e no campo. Participaram, como colaboradoras, 31 professoras que atuam desde o berçário até a pré-escola. A nossa metodologia constituiu-se de duas técnicas para produção dos dados: questionário, aplicados com 31 professoras e entrevistas semiestruturadas realizadas com 29 professoras, as quais foram gravadas no dispositivo de gravação de voz de um aparelho celular. Quanto à análise dos dados foi feita através de estatística simples e análise de conteúdo. Neste artigo, tendo em vista a limitação do espaço, apresentaremos e discutiremos os dados das entrevistas.

Análise dos Resultados

A produção dos dados da rede municipal de Picuí ocorreu no período de 27.11.2015 à 26.01.2016, em três instituições de educação infantil na cidade, duas creches e uma pré-escola, e duas instituições pré-escolares, no campo, cujas crianças do Pré I e Pré II dividem o mesmo espaço. Aplicamos um questionário com 15 questões objetivas e a entrevista semiestruturada foi composta por 7 questões. Em linhas gerais, constatamos que as professoras possuem uma boa formação acadêmica, haja vista que todas, 29 (100%) são graduadas e 19 possuem Pós-Graduação completa, sendo que 10 (52,6%) têm especialização em Educação Infantil.

A primeira questão da entrevista versou sobre a participação na elaboração da proposta pedagógica. 25 (80,6%) das professoras afirmaram ter participado e 6 (19,3%) não participaram. As que não participaram justificaram afirmando estar na instituição há pouco tempo e, quando chegaram, a Proposta Pedagógica já estava pronta. As 31 professoras (100%) afirmaram elaborar o planejamento de suas respectivas turmas. 19 (61,3%) delas utilizam o Projeto Pedagógico na elaboração, enquanto 12 (38,7%) não o utilizam.

É válido destacar que é papel do educador participar da elaboração da Proposta Pedagógica e consultá-la em seus planejamentos. 38,7% das professoras, ainda não utilizam a proposta pedagógica – PP. As 29 (93,5%) professoras que aceitaram participar das entrevistas ao serem questionadas sobre a importância do currículo para a Educação Infantil, 19 (65,5%) demonstraram um entendimento superficial sobre a temática. Para elas o currículo é concebido como um documento norteador da prática pedagógica.

> Sim, é muito importante porque o currículo é um norte, assim, todos os conteúdos, tem que ter tudo programado, então o currículo é muito importante, é essencial na educação infantil, o currículo. E1/PE – (17.12.2015) sim, é muito importante porque assim, ele vai é, como é que se diz, dá um norte a gente, orientando, claro que, né, a gente vai ajustando muita coisa, mas é importante que se tenha pra que tenha um documento pra gente ter um, um, como é que se diz, um parâmetro, né, a ser seguido. E2/PG (.2015).

As professoras compreendem o currículo como um norte, um suporte para orientar sua atuação enquanto profissional da Educação Infantil, demonstrando uma visão reducionista de currículo. No entanto, em uma concepção contemporânea e critica, o currículo é composto por práticas que articulam experiências e saberes das crianças junto aos conhecimentos cultural, artístico, ambiental, tecnológico e científico (BRASIL, 2010, p.12).

Ao perguntarmos sobre quais documentos ou bibliografias eram examinados para a elaboração do planejamento das atividades pedagógicas, 72,4% das professoras destacaram o RCNEI e 51,7% a Internet. Poucas (10,3%) fizeram alusões às DCNEI (BRASIL, 2010) bem como a Proposta Pedagógica da Instituição e Revistas da Educação, como a Pátio e a Nova Escola.

> Projeto Político-Pedagógico, sites da internet, RCNEI, entre outros. E1/PF – (26.01.2016); RCNEI (Referencial Curricular

> Nacional para a Educação Infantil). E2/PA – (27.11.2015); Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Político Pedagógico da escola. E2/PB – (02.12.2015); Revista Pátio, Nova Escola, Internet, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E2/PD – (15.12.2015); O RCNEI (Referencial Curricular para a Educação Infantil (E2/PH, 2015).

Diante disso, ficou evidenciado que as professoras veem o RCNEI como um guia de instrução, onde se diz o passo a passo de como educar crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. No entanto, sabemos que muitas críticas já foram tecidas a esse documento, atribuindo-lhe um caráter descontínuo nas publicações oficiais (LOPES e SOBRAL, 2014). Conforme Cerisara (2002, p. 338) a leitura do RCNEI mostra o quanto sua elaboração foi prematura, "uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o termo 'currículo' carrega".

Das professoras entrevistadas 27,5% citam a Proposta Pedagógica - PP da escola como um recurso para elaboração do planejamento. No entanto, sabemos que a proposta é vista apenas como um documento formal, em algumas instituições, não considerando sua importância para o currículo. No entanto, a Proposta Pedagógica, também conhecida como Projeto Pedagógico ou, ainda, Projeto Político-Pedagógico é, em essência, "um processo participativo, democrático, que deve envolver toda a comunidade escolar" (BARBOSA, 2013, p. 49). E, conforme Kramer (2003, p. 64): "[...] a prática pedagógica e o projeto político-pedagógico envolvem, necessariamente, conhecimentos e afetos; saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso".

Quando indagadas sobre a operacionalização do currículo, algumas professoras (17,2%) compreendem que o currículo deve ser pensado de forma que atenda às necessidades das crianças, respeitando as diferentes faixas-etárias. 24,1% das professoras, por sua vez, entendem que o currículo deve ser pensado de modo que priorize as interações e o brincar, defendendo, também, que o mesmo deve ser vivenciado de uma forma lúdica.

Segundo as docentes, o currículo é diferenciado de acordo com as etapas: berçário, maternal e pré-escola. Do total de entrevistadas, 50% justificaram sua resposta dizendo ser preciso diferenciar de modo que respeite a faixa-etária das crianças.

> Sim, é, porque assim, né, a criança de zero a três anos, por exemplo, é diferente daquela de quatro anos e assim vai. [...] É, exemplo né, berçário mesmo é mais para pintar, colorir, assim, a gente é, prioriza cores né, primárias, e os outros não, eles já descrevem do quadro pra o caderno, e já é diferente, entendeu?! E1/PA – (02.12.2015); trabalha é, é, trabalha de acordo com cada seguimento, de acordo com as faixa-etárias, que é o berçário, maternal e pré-escola. Os planejamentos são juntos, mas cada seguimento segue de acordo com a faixa-etária. (E2/PA,2015).

Nas falas abaixo, por sua vez, fica subentendido uma concepção dicotômica sobre o cuidar e o educar, onde ambos são vistos como aspectos que podem ser trabalhados separadamente, destinando o cuidar para a creche e o educar para a pré-escola:

> [...]sim, sim, é, as do berçário é mais cuidar, mais também tem muitas atividades de psicomotricidade, movimento, música, nas outras, nos outros níveis também envolve psicomotricidade, música, mas já pega um pouquinho a escrita, trabalha mais a linguagem. E1/PC – (09.12.2015); Com certeza, até porque é como eu tava dizendo, o berçário tem que ter um currículo apropriado, né, a criança mais, a questão do cuidar, né, tem mais o cuidar, trabalhar mais com o corpo, né, chega no Pré II ou na Pré-Escola, que envolve o Pré I e Pré II, ai tem mais aquela questão de, da contação, do lúdico da história, mesmo trabalhando letras, essa parte escrita, dentro de um contexto, de uma história, daquilo que a criança gosta, geralmente é o brincar, [...]. (E2/PK, 2015).

O cuidar e o educar devem estar intrinsecamente ligados nessa etapa da educação básica desde o berçário até a pré-escola (AMORIM, 2015). Porém, as falas supracitadas expressam, implicitamente, uma cultura onde na creche se cuida e na pré-escola se educa as crianças.

Indagamos se nas instituições de Educação Infantil o currículo é diferenciado de acordo com as etapas: berçário, maternal e pré-escola. Além de responderem afirmativamente, as educadoras mencionam que o município trabalha com a pedagogia de Projetos e, dessa forma, colocam o currículo em prática através dos projetos apresentados pela Secretaria de Educação e a Coordenação Pedagógica de Picuí, para que, por meio dos subprojetos, elas elaborem suas aulas e preparem as atividades pautadas na temática exposta no projeto.

> Na instituição que eu trabalho, com a Pré-Escola e, principalmente porque é multisseriado, é Pré I e Pré II, ai tem os mesmos segmentos e na rede municipal nós trabalhamos com os subprojetos, né, quando a educação infantil está trabalhando um subprojeto, “Natal é tempo de amar”, todas as professoras da rede da educação

> infantil está trabalhando esse mesmo subprojeto (E5/PA, 2016)

Em todo o município trabalha-se o mesmo projeto. As professoras, através do projeto enviado pela coordenação da secretaria de educação, desenvolvem seus planos de aulas de modo que estejam adequados para o nível em que ensinam, levando em consideração as necessidades de seus alunos. Todas as educadoras, durante as entrevistas, responderam confirmando que o currículo, as atividades e o modo de trabalhar são diferenciados por segmento, embora o projeto seja o mesmo para todas as turmas.

Ao indagarmos as professoras sobre a participação em formações continuadas oferecidas pelo município observamos que 10 (34,5%) das docentes afirmaram que participavam de formações continuadas, enquanto 11 (37,9%) alegaram que não participavam, pois o município, no ano da entrevista (2015) não havia oferecido nenhuma formação, enquanto as demais, 7 (24,1%), por sua vez, disseram que participavam as vezes, quando era oferecido.

Considerações Finais

As professoras concebem o currículo como um documento norteador e selecionador de conteúdos constituindo-se em uma perspectiva de tradição técnica, pois ressaltaram que currículo é norte, base, luz, caminho a ser seguido e selecionador de conteúdos, porém, a compreensão deste artefato deve ser abrangente o bastante para que nele sejam contemplados não apenas conteúdos a serem seguidos pelos professores, mais do que isso, o currículo deve levar em consideração a concepção de criança e infâncias, respeitando as singularidades dos pequenos e compreendendo que a Educação Infantil é um direito das crianças que são, por sua vez, atores sociais e produtores de cultura.

Em linhas gerais, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dão destaque ao lúdico, o qual é visto como estratégia, como uma ferramenta para alcançar determinado objetivo, sem valor/função em si mesmo. As crianças necessitam ser cuidadas e educadas de forma indissociada, porém, percebemos que tanto para as professoras da creche, como para as das pré-escolas o currículo se resume a atividades de matemática, de leitura e escrita, a brincadeiras, músicas, dentre outras. Nenhuma professora, no universo de 29, mencionou as atividades de banho, alimentação e sono como parte do currículo. Este é um dado surpreendente, pois o cuidar/educar não está sendo compreendido e vivido como dimensões indissociáveis.

Ademais, as DCNEI e, também as Propostas Pedagógicas das instituições, ainda estão distantes da realidade e do discurso das professoras. As propostas existem, segundo todas as professoras, mas quase não são lembradas quando falam do planejamento. Ademais, há uma certa dependência das professoras e/ou controle da secretaria de educação quando afirmam que recebem os projetos das secretarias e fazem, apenas a adequação para as respectivas turmas. O que nos leva a concluir que as crianças, seus interesses, desejos e culturas são deixados a margem, o que é uma contradição, pois a pedagogia de projetos traz em seus princípios exatamente o contrário.

Ao centralizar /controlar o currículo a secretaria de educação torna sem feito as propostas pedagógicas das instituições o que corrobora para o que apontamos acima sobre a concepção de currículo das professoras. Este resultado corrobora com a nossa conclusão de que a concepção de currículo das professoras é tecnicista, pois elas são percebidas como meras fazedoras de tarefas e não sujeitos autônomos, capazes de pensar sua prática. A concepção de escola/creche é a de fábrica: na divisão social do trabalho alguém pensa o processo e terceiros o executam. Isto pode explicar porque, nos argumentos das professoras não percebemos teorias, conceitos, mas discursos circulantes, tendo em vista não estarem sendo dadas as condições, sequer, para elas pensarem suas práticas. Os dados sobre a política de formação continuada corroboram para a nossa conclusão. No município não há indícios de formação continuada para a educação infantil. Quando há, são esporádicas, pontuais.

Por fim, concluímos com a seguinte reflexão: Considerando o bom nível de formação das professoras qual seria a explicação para que elas recebam o projeto pronto do órgão central da educação nos municípios? Talvez seja a cultura. Todavia, mais relevante do que os projetos virem prontos, para os professores realizarem seus subprojetos, a estratégia mais adequada constitui-se em promover políticas de formação continuada, garantir espaço e tempo para os professores estudarem, discutirem, analisarem os documentos, as teorias, tornarem-se autônomos, do ponto de vista técnico-cientifico para construírem com as crianças o currículo.

Referências

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de.**Reflexões Sobre o Currículo Da Educação Infantil e Seus Processos de Educação e Ensino**: O Currículo em Ação nas Creches. Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 8, n.1, p.65-72, jan./abr. 2015.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; AQUINO, Lígia Maria Leão de. **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões. (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 69-82.

BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. **Projeto Político-Pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola.** Campina Grande, ADUEPB, 2013.

BRASIL.**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____ **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998. V.1,2,3

CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, D. M. C.; SOBRAL, E. L. S. **Educação Infantil e Currículo**: políticas e práticas. Debates em Educação, Maceió, v. 6, n. 11, p. 75-103, jan./jun. 2014.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro**. A infância resiste à pré-escola?** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2014, 219f.

_____ DIAS, Adelaide Alves. **O currículo na pré-escola**: novos e velhos sentidos de ensinar e de aprender. Espaço do currículo, João Pessoa, v.8, n.1, p101-118, jan./abr. 2015.

AS POLÍTICAS FORMATIVAS PARA O TRABALHO DO CUIDADOR ESCOLAR: contribuições para a inclusão da criança deficiente com necessidades educativas especiais

Leidy Jane Claudino de Lima
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/CE/UFPB
leidyjane.nunes@bol.com.br
Jorge Fernando Hermida
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação/CE/UFPB
jorgefernandohermida@yahoo.com.br

Introdução

Na composição deste texto são apresentados alguns apontamentos da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) em andamento. Este estudo analisa as contribuições de autores considerados clássicos, que servem para entender a infância como uma categoria social e histórica, e as contribuições das políticas educacionais e formativas que servem para definir e caracterizar o trabalho do cuidador escolar e suas implicações para o acesso educacional na escola regular das crianças deficientes com necessidades educativas especiais.

A questão norteadora deste estudo foi definida da seguinte maneira: *qual é o lugar que ocupa o cuidador educacional no cenário educacional da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?*

Do ponto de vista metodológico este é um estudo qualitativo, bibliográfico e documental. O estudo foi organizado da seguinte maneira: primeiro procuramos localizar o lugar da criança na história recente – tomando-se como ponto de partida as contribuições de clássicos que procuram caracterizar a infância e a criança deficiente desde as origens da nascente formação social capitalista. Para essa feita, as contribuições de Ariès (1981), Beyer (2013), Jannuzzi (2004) são fundamentais. Posteriormente, procuramos identificar um novo sujeito que passa a compor o atual cenário educacional: o cuidador escolar. A emergência dessa nova categoria educacional está vinculada à Educação Especial e seus processos de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Nesse processo de identificação do cuidador escolar no contexto educacional, nos valeremos dos aportes de clássicos (HOBSBAWM, 2015; SAVIANI, 2012) e da legislação educacional vigente, que regulamenta sobre a matéria.

O trabalho se encerra com a apresentação das considerações finais.

Infância, deficiência e transformações históricas

No trajeto do percurso sobre o lugar da criança na história, a concepção da infância sofre transformações de acordo os padrões culturalmente estabelecidos nas diferentes épocas e modelos de sociedade (ARIÈS, 1981). Essas representações de infância influenciaram na composição dos padrões estabelecidos para o tratamento da criança na família e nas sociedades medieval, industrial e até os dias atuais.

Segundo Ariès (1981), o próprio conceito de infância foi tardiamente reconhecido, negando a criança os direitos elementares para sua existência enquanto sujeitos históricos e aceito no padrão de normalidade em diferentes épocas. É mais provável que não houvesse lugar para a infância em determinadas épocas. "Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade" (ARIÈS, 1981, p. 50).

Enquanto que na sociedade medieval o sentimento de infância não existia, não se quer dizer que as crianças fossem negligenciadas ou abandonadas. Isso ocorria por causa da ausência de consciência no mundo dos adultos para as particularidades do desenvolvimento infantil, como a passagem da infância a vida adulta. "Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes" (ARIÈS, 1981, p. 156).

Observamos como os fatores culturais, principalmente os sociais e econômicos influenciam na definição do conceito e infância e suas modificações históricas. Sobre a composição de infância na sociedade capitalista, esse imperativo é norteado por uma ideologia marcada pela imposição dos valores e necessidades à criança que passa a ser reconhecida enquanto participante do construto social. A infância da criança com deficiência também é marcada por essas transformações, passando o deficiente a ter sua existência influenciada pelo modelo de sociedade vigente em diferentes momentos.

Historicamente a Educação Especial foi marcada pelo anonimato e segregacionismo da pessoa com deficiência, resultante das contradições existentes entre o conceito do que era considerado como normal e anormal, para os padrões dominantes de determinado meio social. Acerca dessa constituição nos esclarece Beyer (2013, p.23)

o seguinte: “A deficiência torna-se, dessa forma, um “construto” social e culturalmente elaborado”.

Na trajetória dos cuidados com o deficiente, surgem as instituições sociais como as primeiras tentativas de inclusão das crianças abandonadas. No Brasil, desde o século XVI surgem as primeiras instituições como Santas Casas de Misericórdia para cuidar de órfãos e crianças abandonadas; estas instituições seguiam os padrões europeus de organização trazidos de Portugal. “O atendimento ao deficiente, provavelmente, iniciou-se através das câmaras municipais ou das confrarias particulares” (JANNUZZI, 2004, p. 8). Muitas crianças com anomalias deviam fazer parte dos enjeitados assistidos pelas Santas Casas. Podemos considerar estas como as primeiras iniciativas de inclusão para as crianças abandonadas no Brasil, e concomitantemente atendeu as crianças deficientes. [109]

De acordo com Bueno (2016), as transformações sociais condicionaram as possibilidades de inserção da pessoa com deficiência na sociedade “[...] mas pelas consequências que tais diferenças acarretavam as possibilidades de participação desses sujeitos na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos” (BUENO, 2016, p. 251).

No percurso dessas transformações,

> Boa parte da trajetória histórica da educação especial no Brasil parece pouco diferir da dos países europeus avançados e da dos Estados Unidos, ocorrendo como em outras áreas, apenas um atraso em relação à adoção das práticas inovadoras. Assim, a educação especial brasileira parece acompanhar os três momentos marcantes da educação especial no período pós-revolução industrial: 1) O da criação de instituições de internação; 2) o da disseminação do atendimento, com conflito entre as instituições de internação e a escola diária; 3) a integração do deficiente na rede regular de ensino (BUENO, 2016, p. 263).

Essa composição situa o modo de como a Educação Especial no Brasil deriva da institucionalização dos modelos estrangeiros, a exemplo do europeu para sua existência enquanto modalidade de educação, sendo observadas também as suas contradições sociais, já que suas práticas não acompanham a evolução dos países desenvolvidos. Na concepção atual é preciso considerar as pessoas com alguma deficiência – seja de ordem

[109] Consideramos que o conceito de deficiência sofre variações de acordo com as influências do modelo determinante de sociedade nas diferentes épocas. Deficiente: “O termo deficiente é genericamente empregado, recebendo denominações várias nos diversos períodos estudados, pois a palavra é um suporte de um sistema de normas e de valores e, mais geralmente, de interpretação simbólica do todo que uma sociedade faz de sua ordenação e de seus próprios conflitos” (BISSERET apud JANNUZZI, 1971, p. 317).

física, intelectual ou mental, por exemplo –, sem com isso estigmatizar essa condição como algo defectivo ou culposo.

O cuidador escolar: caracterização e políticas formativas

A realidade educacional atual sofre transformações de ordem econômica, social e cultural que influenciam no modo de organização da sociedade moderna para a inserção de novos sujeitos que passam a compor o cenário educacional brasileiro. Desta feita, o cuidador passa a fazer parte integrante dos sujeitos que atuam no campo educacional, como uma necessidade para o atendimento das demandas sociais vigentes. Acerca dos diferentes aspectos nessa composição: "Os aspectos decisivos da realidade econômica podem ser globais, mas na realidade econômica *palpável* e vivenciada, o que afeta diretamente e obviamente a vida e a sobrevivência das pessoas é própria da Grã-Bretanha, dos Estados Unidos, da França etc." (HOBSBAWM, 2015, p. 44). Ou seja, os aspectos que influenciam no surgimento dessas camadas de trabalhadores não é uma realidade exclusiva ao contexto local.

A proposta da Educação Especial no Brasil, tem se configurado enquanto realidade no sistema regular de ensino, no tocante ao dever de fomentar práticas para combater os mecanismos de exclusão educacional das crianças com deficiência que durante décadas viveram em condições de segregação educacional. Como categoria de trabalhador escolar, o cuidador passa a ser parte integrante dos "serviços especializados" presentes na política nacional para a Educação Especial. A presença do cuidador escolar é institucionalizada por meio da lei brasileira de inclusão (Lei 11.146, de 06 de julho de 2015),[110] o resultado da sua existência propiciou no seu lugar na cadeia produtiva legalmente constituída na forma da legislação especifica para sua inclusão no campo educativo.

O seu processo de institucionalização é entendido como uma conquista para o acompanhamento da criança com deficiência, pois durante muitos anos não se

[110] A legislação vigente ocasionou em um marco significativo na história da Educação Especial para o atendimento da criança com deficiência, legalizando a presença do cuidador na escola regular. Na lei brasileira de inclusão de número 11.146, de 06 de julho de 2015, observamos uma alteração na sua denominação em seu artigo 3º que se conceitua como profissional de apoio escolar. Nossa opção nesse trabalho, será pela denominação do termo cuidador escolar, uma vez que, no cotidiano escolar, essa é a escolha usada para sua identificação.

fomentaram práticas para o exercício dos direitos das crianças com deficiência em condições de igualdade de oportunidades ao acesso escolar formal. Desta forma, com o ingresso do cuidador no âmbito educacional, são ampliadas as oportunidades de acesso e permanência das crianças que necessitem de apoio no tocante ao seu processo educacional.

Saviani (2012), nos esclarece que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Sendo assim, a compreensão do processo histórico e social é essencial para compreender as transformações vigentes, não devendo estas transformações serem analisadas apenas no âmbito unilateral da estrutura social dominante. Ou seja, na medida em que os cidadãos compreendem e se apropriam do direito a uma educação socialmente referenciada (em termos reais e não apenas formais), é possível à constituição de uma legislação educacional de fato a serviço de uma sociedade mais igualitária.

Na atual conjuntura educacional brasileira, as políticas públicas de inclusão passaram por mudanças que ocasionaram na institucionalização, no ano de 2008, da política nacional para Educação Especial. O Ministério da Educação (MEC) lança nessa data a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, atual Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que reconhece a Educação Inclusiva como uma modalidade da educação. "Sendo oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades" (Lei 13.146, de 2015).

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), passa a vigorar no ano de 2013 com a seguinte redação: "§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial." Pretendendo então, viabilizar o acesso e a permanência desses educandos com deficiência de forma efetiva no sistema escolar. Em conformidade com a redação da meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE, de 2014), será então garantida a presença do cuidador nas escolas da rede pública de ensino para o acompanhamento dos educandos com deficiência que necessitem de cuidados especiais na realização de atividades de vida diária como alimentação, higiene e locomoção.

Todavia, entendemos que o seu acesso é marcado por contradições de ordens econômicas e sociais para atender as demandas sociais vigentes. Apesar de sua presença

ser explicitada em uma política nacional de Educação Especial, por que sendo o seu acesso institucionalizado nas escolas da rede pública, não encontramos a definição de suas diretrizes formativas bem definidas para o exercício da função? Nessa perspectiva é necessário ampliar o debate para a delimitação de diretrizes formativas que atendam as especificidades desses profissionais para atuar no âmbito escolar.

Entendemos que presença do cuidador no processo de mediação da aprendizagem é uma realidade na escola regular, precisando ser discutida por meio do debate no cenário político atual, uma vez, que a dimensão formativa voltada para o seu exercício ainda não é enfatizada por meio de diretrizes especificas que contemplem a dimensão do trabalho pedagógico. A sua função tem sido marcante não apenas no âmbito dos cuidados, mas no acompanhamento das demandas pedagógicas das crianças em sala de aula regular, onde exercem uma função no processo de mediação da aprendizagem em conjunto com o professor da turma, permanecendo junto a criança durante todo o seu percurso escolar.

Nas questões referentes ao seu exercício profissional, destacamos a falta da legislação especifica podendo acarretar no processo de precarização do trabalho do cuidador e até ocasionar em problemas de reconhecimento que respeite a sua especificidade. Enquanto categoria de trabalhador formal não tendo sua profissão reconhecida legalmente, a sua função pode ser atribuída a outras categorias como a de cuidador de idosos e de cuidador doméstico.

De acordo com as orientações do Ministério do Trabalho presentes na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO, 2010),[111] apesar de reconhecer a ocupação do cuidador no âmbito da sua identificação no mercado de trabalho, a especificidade da função de cuidador escolar, nem se quer é mencionada, ou seja, define-se a função de cuidador no âmbito dos cuidados doméstico para idosos e crianças sem incluir a função do cuidador escolar, com isso deixando-se de enfatizar a sua especificidade.

[111] A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem as relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República.

Encontramos a atividade do cuidador ao consultar o catálogo de classificação brasileira de ocupação, a qual reconhece a ocupação de cuidador formal:

> Cuidam de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, a partir de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida. "Descrição: 5162: Cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos. Títulos 5162-05 – Babá; 5162-10 – Cuidador de idosos - Acompanhante de idosos, Cuidador de pessoas idosas e dependentes, Cuidador de idosos domiciliar, Cuidador de idosos institucional, Gero-sitter." (CBO, 2010).

Apesar dos avanços alcançados por meio da legitimação das leis e tratados que incluíram a função do cuidador escolar como parte integrante das medidas que visam os direitos da pessoa com deficiência em condições de igualdade em seu acesso à escola regular, todavia, se faz necessário – em se tratando de legislação educacional – considerar as várias dimensões que configuram sua existência enquanto dever do Estado para a garantia de um sistema educacional inclusivo, acerca do dessa dimensão:

> O dever do Estado com a educação seria efetivamente mediante a garantia de "I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" ... De fato, o artigo regulamenta algo diferente do que se encontra na Carta Magna, pois no item VII, § 1º, do art. 208º da Constituição Federal há que "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo". O compromisso do Estado para universalizar o ensino fundamental vai ser explicado em outras fontes. (HERMIDA, 2008, p.130).

Apesar de reconhecermos a existência de uma proposta para a educação especial com diretrizes bem definidas, o conjunto dos objetivos proclamados se confronta com os objetivos reais (HERMIDA, 2008). Isso é possível de constatar ao analisar como, de fato, a Educação Especial foi (ou não) universalizada. A contradição supracitada tem seus desdobramentos no marco legal para o exercício da função do cuidador escolar. De fato, a inserção profissional do cuidador para o apoio escolar de crianças com deficiência apresenta muitas controvérsias, dentre elas, a dimensão formativa. Como ela é quase inexistente, se faz necessário implementar um processo de formação profissional em exercício que permita que os cuidadores escolares possam apropriar-se dos saberes necessários à sua atuação. Isso pode ser consequência de não existir, ainda, diretrizes bem

definidas para o exercício da sua função. A dimensão formativa sequer é mencionada nos documentos oficiais vigentes para o trabalho do cuidador escolar.

Observamos com a aprovação do estatuto da pessoa com deficiência (Lei nº 13.146/2015), a seguinte redação sem eu artigo 3º: Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se como cuidadores:

> XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (Lei nº 13.146/ 2015).

Nessa perspectiva, o trabalho exercido pelo cuidador torna-se uma categoria crucial e decisiva, uma vez que somos dotados de consciência para a apropriação dos pressupostos necessários à vida em sociedade. Isso nos distingue dos demais seres vivos, o trabalho é uma necessidade vital para o ser humano. Sobre a importância do trabalho humano:

> Sabemos que é a partir do trabalho, em sua realização cotidiana, que o ser social se distingue de todas as formas pré-humanas. Os homens e mulheres que trabalham são dotados de consciência, uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao seu objeto de trabalho. (ANTUNES, 2013, p.8).

Ainda que as características que definem o trabalho do cuidador estejam em constante transformação, consideramos pertinente a realização de uma investigação acerca dos pressupostos formativos vigentes, para assim poder colaborar para o exercício da função do cuidador escolar e poder atender as demandas sociais e pedagógicas específicas dos educandos com deficiência no âmbito escolar.

Considerações finais

A revisão de literatura vinculada às transformações históricas vivenciadas pelas categorias infância, deficiência e Educação especial, que nos conduziram para a caracterização do cuidador escolar e suas (inexistentes) políticas formativas, serve como fundamento para tecer aqui as seguintes considerações. Primeiro, que se faz necessário considerar a infância como uma categoria social e histórica – marcada pelas

características e contradições das sociedades e dos momentos históricos nos quais elas estão inseridas. Segundo: a institucionalização da Educação Especial não aconteceu de forma linear, tendo se tornado um território de avanços e recuos, tendo em vista a distância que existe entre seus objetivos proclamados (o texto da lei) e os objetivos reais (o "chão da escola" propriamente dito). Finalmente temos as considerações a respeito do cuidador escolar – categoria central do nosso estudo, apresentadas a seguir.

A regulamentação da Educação Inclusiva como modalidade educativa, possibilitou a inserção do cuidador escolar, desta feita, a necessidade de uma política especifica que englobe os processos para a formação adequada ao trabalho no campo da educação especial, entendida como indispensável para o exercício da função desses trabalhadores escolares. Cabendo impulsionar o debate educacional sobre as políticas formativas para seu exercício que fomentem práticas que atendam às suas necessidades enquanto trabalhadores pertencentes ao campo da educação especial.

No entanto, ao ser consultada a legislação que rege o seu acesso do cuidador escolar no campo do trabalho educativo para auxiliar no processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência (passando a ser parte integrante dos "serviços especializados"), não é encontrada qualquer tipo de menção sobre sua formação. Apenas os inclui como profissional de apoio escolar, relacionando a sua função à necessidade de apoio escolar nas atividades de locomoção, higiene e alimentação. Todavia, a sua atuação ocorre no interior da escola regular e as questões de dimensão pedagógica precisam ser consideradas e problematizadas para seu exercício.

A inclusão do cuidador escolar por meio da política educacional vigente é entendida pelos autores e pela legislação estudada como uma importante conquista da educação especial no Brasil, tanto do ponto de vista das possibilidades de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, como também da possibilidade de inserção de uma nova categoria profissional para prestar um importante serviço no âmbito da educação especial. Entretanto, os avanços alcançados na legislação que incluiu esse profissional enquanto parte integrante da proposta da educação inclusiva, precisam reconhecer o trabalho do cuidador escolar como algo importante, com diretrizes voltadas para a sua formação bem definidas e que contemple tanto as especificidades dos cuidados, como a dimensão pedagógica.

Queremos destacar que as questões referentes a atuação desses profissionais no cotidiano escolar, serão aprofundadas durante o processo de elaboração dessa pesquisa em andamento. Consideramos que essa categoria profissional merece a formalização de um estudo que valorize a sua composição histórica para o exercício da função que atenda suas especificidades, enquanto sujeitos que exercem o papel fundamental para a inclusão das crianças com deficiência de terem acesso ao seu processo de escolarização.

Enfatizamos ainda nessas considerações preliminares, a ausência de trabalhos acadêmicos que contemplem a literatura para a inclusão do cuidador escolar no cenário educacional brasileiro. Destacamos dessa forma, a fragilidade no campo da pesquisa acadêmica pela ausência de trabalhos sobre a composição dessa categoria profissional que se insere nas escolas para acompanhar as crianças com deficiência no seu processo de inclusão educacional, presença essa legitimada por meio das políticas educacionais em vigência no nosso país.

Referências

ANTUNES, R. (org.). **A dialética do Trabalho:** Escritos de Marx e Engels. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BUENO, J. G. **A produção social da identidade do anormal.** In: FREITAS, M.C. (org.). História social da infância no Brasil. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. Lei n. 13005, de 26 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. Brasília, 2007.

BRASIL. MTE/SPPE. Classificação brasileira de ocupações: CBO, 3ª ed. Brasília, 2010. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/observatoriosocial/files/2014/09/CBO-Livro-1.pdf. Acesso em 15 de abril de 2017.

HERMIDA, J. F.**. A Educação na Era FHC**: Fundamentos Filosóficos e Políticos. 2ª Ed. João Pessoa: Universitária, 2008.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores associados, 2004.

HOBSBAWN, E. **Mundos do trabalho: Novos estudos sobre a história operária.** 6ª ed. São Paulo; Paz e Terra, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** primeiras aproximações. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Mairce da Silva Araújo
(UERJ - FFP)
e-mail: mairce@hotmail.com
Fabiana Pessanha
(UERJ - FFP)
e-mail: pessanhafabi@gmail.com

Considerações Iniciais

O presente artigo tem como base a pesquisa, defendida recentemente no Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cuja temática se debruçou sobre a relação família e escola e o direito à Educação Infantil. A pertinência da reflexão aqui apresentada se coloca em contraposição a uma realidade ainda observada de lacunas nesse direito, seja no plano de condições ainda desfavoráveis na relação entre família e escola, seja no plano que se pretende universal, por vezes ambíguo, dos discursos jurídicos educacionais.

A pesquisa teve como objetivo investigar alguns sentidos atribuídos à relação família e escola a partir da garantia do direito à Educação Infantil, apresentando, brevemente, algumas considerações sobre como as famílias vêm sendo enunciadas em alguns discursos educacionais acadêmicos e jurídicos. A partir da escuta aos familiares das crianças, buscamos problematizar o tom monológico e hegemônico através dos quais a relação família e escola vem sendo expressa nos documentos jurídicos educacionais, possibilitando alargamentos nos modelos discursivos hegemônicos.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal que atende a um grupo de crianças das camadas populares na Educação Infantil, em tempo parcial, localizada no leste da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Considerada uma escola com características de pequeno porte, atende às crianças pequenas desde a década de 1980, oficialmente. No entanto, até o momento da pesquisa, a estrutura física para atendimento a esse segmento ainda não se encontrava de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, (MEC, 2006). Na escola, ainda existem aspectos de espaço físico e de equipamentos que permanecem em

descumprimento aos padrões de qualidade para o atendimento a essa faixa-etária.

Para além da análise de alguns discursos jurídicos educacionais, a pesquisa foi construída a partir de diálogos com um grupo de familiares das crianças de 04(quatro) anos, matriculadas na escola pesquisada. Além dos diálogos realizados, diferentes fontes foram consultadas objetivando maior aproximação do perfil socioeconômico dos familiares, tais como as fichas de matrículas das crianças, arquivadas na escola. As informações obtidas revelaram uma comunidade escolar de baixa renda, originária dos estratos mais pobres da sociedade. No geral, os pais são trabalhadores informais, alguns, desempregados. A maioria das mães é do lar. A renda familiar gira em torno de 1(um) a 2(dois) salários mínimos e a baixa escolaridade dos familiares, majoritariamente, revelou o Ensino Fundamental incompleto. Os pais e mães, em sua maioria, encontravam-se na faixa etária de 20 a 29 anos de idade.

Como referencial teórico-metodológico, foi adotada a concepção da metodologia qualitativa de pesquisa, ancorada em uma reflexão teórico-crítica sobre os conhecimentos construídos em articulação entre alguns discursos jurídicos educacionais e os familiares das crianças. Especialmente, nos apoiamos na perspectiva dialógica da filosofia da linguagem, defendida por Bakhtin (2014), para quem as relações de linguagem são efeitos dos modos pelos quais os sujeitos se organizam em sociedade.

As famílias e os discursos educacionais

Diante de um contexto atual que vem nos apresentando um plano de sociedade cada vez mais complexo, esta pesquisa se propõe a refletir sobre os confrontos de valores presentes nas relações entre duas instituições: a família e a escola.

De um lado, temos as famílias das camadas populares que, além das inúmeras dificuldades que têm de enfrentar em seu dia a dia, vêm sendo fortemente incompreendidas pelos sistemas escolares que, na maioria das vezes, se consideram destacados dos dilemas sociais que esse coletivo vivencia. De outro, temos as escolas que, passando por uma crise mediante aos ataques políticos que vêm sofrendo lutam, cotidianamente, para manter suas tradições conservadoras, alimentadas pela crença no prestígio social do monopólio do conhecimento científico.

No diálogo entre nossas pesquisas, Pessanha (2017) e Araújo (2003), buscamos possibilidades outras de compreender a interlocução escolas-famílias no cotidiano escolar, como caminhos possíveis para fortalecer a luta por uma escola mais democrática.

Em pesquisa realizada anteriormente, Araújo (2003) investigou as implicações das relações produzidas entre a família e a escola para a educação das crianças das camadas populares, buscando compreender tais relações tanto a partir da lógica interna da escola, suas práticas e sua cultura, quanto a partir de uma escuta sensível às falas das famílias. Como parte de uma lógica interna, cristalizada pela escola, sobressaía uma compreensão (recorrente também nos dias atuais) de que as dificuldades e fracassos das crianças na escola estariam organicamente articuladas a uma “não participação” dos pais nos projetos da escola. O desenvolvimento da pesquisa foi revelando o papel que um modelo abstrato de família, esperado pelos profissionais da escola, desempenhava na compreensão de que a “falta de participação” seria fruto de um desinteresse dos familiares das camadas populares pela educação de seus filhos (ARAÚJO, 2003).

Entender a perspectiva da família, a partir de uma escuta compreensiva, exigiu de nós um movimento que nos possibilitasse ver relações escola-família que não impusessem, a esta última, " valores e formas de ser, fazer, pensar, dizer, que [silenciassem] e [apagassem] suas próprias formas de ver e estar no mundo" (ARAÚJO, 2003, p. 54).

Nossa preocupação está, assim, em consonância com outros pesquisadores (CARLOTA, 2005; LESER DE MELLO, 2002), que alertam para a necessidade de reconhecermos "[...] a família como um grupo social concreto [...] uma criação humana e social mutável, histórica, que se define e se transforma conforme a estrutura social dada [...] (CARLOTA, 2005, p. 3), e de estarmos também atentas a um modelo abstrato de família que foi legitimado na escola e na sociedade. Daí a importância de que "[...] qualquer análise conceitual da família não pode ignorar os preconceitos e nem lhes 'dar voz' (LESER DE MELLO, 2002, p. 53).

Nesse sentido, vale a pena lembrar que é por volta do século XVIII, no conjunto de transformações sociais e econômicas que se dão no mundo do trabalho, que o modelo hegemônico de família começa a se estruturar, no bojo do modelo capitalista de sociedade. Esmiuçando um pouco mais esse contexto, Zaretsky (1976), nos ajuda a compreender uma das vertentes para o surgimento do modelo "normal" de família, no

qual os homens são os provedores e as mulheres as responsáveis pelo espaço doméstico, numa composição familiar onde moram na mesma casa: pai, mãe e, preferencialmente, (nos dias atuais), dois filhos. Modelo esse que, embora presente no imaginário social, não corresponde à realidade, tanto no que diz respeito aos arranjos familiares, especialmente, das crianças das camadas populares, quanto ao que diz respeito à manutenção econômica.

Um dado que hoje pode romper com esse modelo abstrato de família aponta para o crescimento, nos últimos anos, do número de famílias cujo principal provedor é a mulher. As pesquisas e estudos sobre a questão usam termos como chefia familiar feminina, domicílios chefiados por mulheres ou mulheres chefes de família. Este tipo de arranjo, denominado de família monoparental, ou seja, lares providos por um/a único/a progenitor/a com os filhos que não são ainda adultos, tem crescido, principalmente, entre as famílias mais pobres.

Dados do IBGE de 2014[112] nos mostram que quase 40% dos lares brasileiros possuem a mulher como referência da chefia da família. Na década entre 2004 à 2014, segundo a mesma fonte, o número de lares providos por mulheres aumentou em 67%. Esses dados nos dão indícios do movimento nesse período em relação ao acesso e condições diferenciadas entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Apesar do aumento do acesso e da formalização profissional das mulheres, estas, ainda permanecem com rendimentos inferiores em relação aos homens, com carga maior de trabalho nos afazeres domésticos, além de maior quantitativo de tarefas relacionadas aos filhos.

Contemplando ainda a reflexão sobre família e direito à educação infantil no contexto da escola, trazemos, a seguir, como as famílias vêm sendo enunciadas em algumas legislações educacionais brasileiras.

A Constituição Federal (CF) de 1988 afirma a responsabilidade da instituição familiar no processo educacional dos filhos, ratificada em seu artigo 227, como sendo dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, dentre outros, o direito à educação (BRASIL, 1988). Contudo, fazemos lembrar a tensão existente nos discursos oficiais a respeito dos entes responsáveis pela educação das crianças. Destacamos a Constituição, em seu art. 205, que diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases

[112] Reportagem disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/. Acessado em: 23 de janeiro de 2017.

da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 que, em seu art. 2º, diz que a educação é dever da família e do Estado respectivamente.

Saviani (2011) evidencia a inversão operada nos textos da CF e da LDB, nos artigos destacados acima, no que se refere à responsabilização das instituições pela educação das crianças, como consequência da política neoliberal alimentada pela ideologia da desobrigação do Estado em relação aos seus deveres fundamentais. No primeiro caso, na Constituição, o Estado aparece como primeira instância responsável pela educação das crianças, seguido da família. No segundo caso, na LDB, a família aparece em primeiro plano, seguida pelo Estado.

Trazemos também a Lei n. 12.796/13, no âmbito da qual a família ganha papel de destaque, tanto no que se refere ao conjunto de suas obrigações, quanto aos seus direitos. Destacamos o artigo 6º que diz que "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade". O artigo ratifica, dentre outros aspectos, a responsabilidade das famílias pela matrícula das crianças na educação obrigatória.

É certo também que as famílias vieram conquistando direitos em relação ao processo de escolarização dos filhos, sendo reconhecidas como agentes copartícipes da ação educativa. As instituições escolares ganharam a responsabilidade de articularem-se junto às famílias das crianças, objetivando sua inserção no processo educativo, em prol de potencializar a integração família e escola. A esse respeito, Rosemberg (1995, p. 173), recorrendo à Mitchell (1989), nos diz que no interior das instituições para as crianças pequenas, "reafirma-se reiteradamente, [...], o princípio da participação ativa da família na educação institucional".

Nessa direção, destacamos o parágrafo único do artigo 53 do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), de 1990, que diz que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Na sequência, apresentamos o artigo 12 de nossa atual LDB, em seus incisos VI e VII, que diz que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola e

de informar pai e mãe e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a execução da proposta pedagógica da escola[113].

No campo curricular e no trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB n. 5/09 menciona o universo familiar dos alunos, posicionando-o em lugar de destaque. Em seu art. 7º, inciso II, estabelece que as instituições de Educação Infantil devem cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, assumindo o compromisso de compartilhar e complementar, junto às famílias, a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças. O parágrafo 1º do art. 8º, determina que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo que assegurem, conforme inciso III, a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.

A relação família e escola na Educação Infantil: limites e tensões

Colocando em diálogo nossas pesquisas (PESSANHA, 2017; ARAÚJO, 2003), buscamos compreender as tensões na relação família escola e procuramos dar visibilidade ao conteúdo emancipador implícito nas práticas compartilhadas entre os diferentes sujeitos que constroem a escola. Para tanto, trazemos alguns contrapontos entre os discursos educacionais oficiais e algumas falas dos familiares das crianças que se apresentam como questão central para o fortalecimento do diálogo entre família e escola.

Na pesquisa de campo realizada em uma rede municipal de educação no leste fluminense, foi observado que a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município apresenta um discurso que intenciona abordar a relação família e escola em uma perspectiva dialógica, reconhecendo o valor dessa parceria na construção coletiva do conhecimento.

> Todos os profissionais que atuam no cotidiano escolar reconhecem a grande importância da família na determinação de nossos traços de personalidade e na formação de nosso caráter. Sabe-se, também, que, quanto mais forte a estrutura familiar, mais ela dispõe de condições e recursos eficazes para educar seus filhos. Contudo, as famílias vêm apresentando necessidade de orientação no

[113] Redação dada pela Lei n. 10.013, de 2009.

> que diz respeito ao planejamento familiar e no que diz respeito à formação de princípios e valores. É primordial que a família e a escola estejam em perfeita harmonia. A escola e família devem caminhar juntas, com foco na valorização dos princípios e valores que ambas defendem, para que o processo educativo dos alunos aconteça com sucesso. Um ponto que faz muita diferença nos resultados da educação nas escolas é a parceria com as famílias. (Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, Maricá, 2016)

Embora tenha sido possível reconhecer a disposição do documento para promover uma relação dialógica entre as escolas e as famílias das crianças -*escola e família devem caminhar juntas, com foco na valorização dos princípios e valores que ambas defendem*- há que se considerar o tom normativo-moralista que determina - *Contudo, as famílias vêm apresentando necessidade de orientação no que diz respeito ao planejamento familiar e no que diz respeito à formação de princípios e valores*-, que reserva à escola a manutenção de seu *status* como detentora de valores e saberes superiores, deslegitimando valores, lógicas, conhecimentos produzidos fora dela.

Em outros trechos da Proposta Pedagógica, o olhar institucional prescritivo e definidor das condutas familiares julgadas ideais para o espaço escolar, que faz prevalecer a palavra da escola sobre a palavra dos familiares, novamente se confirma

> A ajuda dos pais tem fundamental importância, para que ao ver o choro do filho, não o leve de volta pra casa, pois agindo dessa forma irá prolongar ainda mais o processo de adaptação. Outro aspecto importante também é vir buscá-lo no horário combinado (Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, Maricá, 2016, p. 22).

Assim incompreendidas, na maioria das vezes, as famílias das camadas populares tornam-se alvo de uma ideologia que as desqualifica moralmente, sendo direcionadas, pelos discursos hegemônicos, à tutela de seus princípios e valores. Porém, ao escutarmos os familiares das crianças, ao longo dos diálogos construídos na pesquisa, podemos questionar o estigma burguês e neoliberal de que as famílias pobres são negligentes em relação à educação dos filhos.

Em diálogo com as mães sobre em quais circunstâncias costumam procurar a escola para tratarem de questões relativas ao cotidiano escolar de seus filhos, percebemos diversos modos pelos quais se relacionam com a instituição escolar.

> Toda a minha vinda à escola foi sempre pra uma reunião. Só mesmo em caso de se eles me chamarem pra assinar alguma coisa (Terezinha, 2016, 39 anos).

> Quando tem reunião, esses "troço", eu vou, entendeu? Quando alguém chama (Alexandra, 2016, 35 anos).

> No começo eu tava procurando. Mas ai, como eu tenho que ficar muito tempo lá fora, aí eu desistia e ia pra casa, entendeu. Eu falava, ah, eu quero falar com uma pessoa responsável. Ah, tem que aguardar 15 minutinhos. Aí, esses 15 minutinhos eram 30, 40, aí eu ia embora (Jessica, 2016, 24 anos).

Se Terezinha e Alexandra revelam uma aparente posição mais passiva na *prontidão* com que aguardam a convocação da escola para o comparecimento das mesmas, o relato de Jessica Baessa nos indicia que existem outras iniciativas das famílias que, muitas vezes, são invisibilizadas no cotidiano escolar.

O confronto entre o discurso oficial e a fala dos familiares sinaliza para nós que ainda estamos muito distantes de efetivar a "sonhada parceria" família-escola, numa perspectiva que, de fato, contribua para o estabelecimento de relações dialógicas, alicerçada em saberes compartilhados.

Nesse sentido, entendemos que "compreender a denunciada ausência dos pais na escola a partir de perspectivas outras, diferentes das implícitas nos documentos [...](normativos/jurídicos)", (ARAÚJO, 2003, p. 112-113), pode ser uma opção político-epistemológica que rompe com uma tradição hegemônica que responsabiliza o próprio sujeito – no caso, a família – pelas dificuldades que as crianças das classes populares encontram na escola.

Tais reflexões nos instigam a propor uma inversão na forma como temos olhado e interpretado as respostas das camadas populares, procurando nessas respostas não as supostas falhas, as acomodações e alienações, mas as outras lógicas a que respondem. A pergunta que devemos fazer não é "se" os familiares participam política e criticamente do cotidiano escolar, mas "quais" são suas formas de participação.

Considerações Finais

Inicialmente, destacamos o interesse demonstrado pelos familiares das crianças e pela escola em colaborar com a pesquisa. Os familiares das crianças se demonstraram desejosos para falar sobre suas perspectivas e proposições a respeito da educação de seus filhos. Suas falas nos deram indícios de que desejam participar politicamente, produzindo

benefícios para toda a comunidade escolar, ou seja, todos os sujeitos atuantes direta ou indiretamente no processo educativo da escola.

Quanto ao aporte legal apresentado, não há dúvidas em relação ao papel fundamental atribuído às famílias na educação formal das crianças. A legislação educacional consolida a importância da presença da família no cotidiano da Educação Infantil, em especial, em decorrência das especificidades dessa faixa-etária, período em que dependem emocional, física e socialmente de seus familiares e/ou responsáveis adultos. No entanto, ainda observamos um caráter hierárquico nos discursos oficiais em relação à concepção de família e de como deve ser a participação desta no cotidiano escolar. O discurso considerado legítimo, normalmente mais conservador, é o que dá o tom ao modo como a relação família e escola deve ocorrer no cotidiano sendo, quase sempre, de difícil rompimento. A família nuclear burguesa continua a ser uma referência na escola, mesmo que a realidade do dia a dia se revele cada vez mais distante desse referencial, pois o modelo de família esperado pela escola não combina com os sujeitos concretos que compõem a maioria das escolas públicas.

Como destaque, esta pesquisa veio mostrar os modos e as intenções de participação política dos familiares das crianças no processo educacional de seus filhos. Não nos orientou saber se os mesmos possuem iniciativa política mas, quais e como se dão os modos pelos quais se fazem presentes no cotidiano escolar. Ratificamos que a relação família e escola, na Educação Infantil, deve ser democratizada e que os familiares devem ser reconhecidos, legitimamente, como parte integrante do processo educativo das crianças.

Referências

ARAÚJO, Maire da Silva. **O ambiente alfabetizador em questão:** a luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares. 2003. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação,Universidade Federal do Rio de Janeiro, (UFRJ), Rio de Janeiro, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, D.F: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 29/10/2015.

_____ . **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências. Diário Oficial União, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

_____. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, D.F, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acessado em: 05/12/2015.

_____. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Aprova a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acessado em: 05/12/2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil,** 2006. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/. Acessado em: 26/01/17.

CARLOTA, Cássia Maria. A chefia familiar feminina nas famílias monoparentais em situação de extrema pobreza. In*: **Revista Virtual Textos & Contextos,** **nº 4**,* dez. 2005. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/3215/321527157004/

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acessado em: 05/12/2015.
LESER DE MELO, S. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M. C. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2002

MARICÁ. **Parecer CME nº 001/16**, de junho de 2016. Aprova a Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Maricá.Maricá,*Jornal Oficial de Maricá (JOM)*, 04jul. 2016, ed. 667, p. 8. Disponível em: http://www.marica.rj.gov.br/. Acessado em: 26 de janeiro de 2017.

PESSANHA, Fabiana Nery de Lima. *Sentidos de cidadania a partir do direito à Educação Infantil:* com a palavra, os familiares das crianças.2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

ROSEMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: DUARTE, L, F, D.; et al. (orgs). **Família em Processos Contemporâneos: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira.** São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Seminários Especiais / Centro João XXIII)

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

ZARETSKY, E. **O capitalismo, a família e a vida privada**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.

PROPOSIÇÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE RISCO, VULNERABILIDADE E INVISIBILIDADE SOCIAL

Maria Aparecida Camarano Martins
Universidade de Brasília (UNB)
aparecida.cida@gmail.com
Joelma Carvalho Vilar
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
joelmavilar@hotmail.com
Sheyla Gomes de Almeida
Universidade de Brasília (UNB)
sheylagomesa@gmail.com

O reconhecimento social das crianças como sujeito de direitos no Brasil se dá a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que incluiu no capítulo da educação, Art. 208, inciso IV, que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até de 05 (cinco) anos de idade" (BRASIL, 1988)[114].

Desde então, diversos fatores vêm reafirmando a importância desses espaços educativos coletivos para o desenvolvimento integral das crianças, como os avanços na legislação brasileira, e a intensificação das pesquisas e publicações na área, em especial, após a sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996).

Nessa perspectiva, fica ainda mais evidenciado o caráter educativo que se imprime nas creches e pré-escolas, o que torna relevante os estudos acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil que envolve a organização dos tempos, espaços, materiais e mobiliários apropriados a essa faixa etária. E nesse contexto, de especial relevância são as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares, e com os adultos que neles atuam em suas diferentes funções.

Como direito de todos, os processos educativos buscam ou deveriam buscar, na indissociabilidade das ações de cuidar e educar, a promoção do desenvolvimento integral de todas as crianças, indistintamente de sua condição socioeconômica, mesmo porque, no cumprimento do preceito constitucional do direito à educação, tomando como princípios o respeito, a equidade e a valorização social, ressalta-se o direito das crianças pequenas oriundas, em sua maioria, de classes sociais econômicas menos favorecidas, que se

[114] Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006.

encontram em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social e a imersão nesse universo das crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional. Esse grupo social tem tido seus direitos básicos ameaçados ou violados (BRASIL, 1988, art. 227), seja por ação ou omissão do Estado; seja pela falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis (BRASIL,1990), crianças estas, que também são matriculadas nas instituições de Educação Infantil.

A relevância de um estudo, que aproxime a realidade social em que se encontram essas crianças do contexto organizacional da Educação Infantil vem com a possibilidade de se evidenciar e buscar meios de superação da sua condição de invisibilidade no âmbito das instituições educativas, que não raramente as concebem indisciplinadas e agressivas, conforme pesquisa realizada por Martins (2007) ao fazer uma análise, na perspectiva da qualidade, dos relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da Educação infantil envolvendo crianças abrigadas[115].

Esses estudos evidenciaram que nas relações estabelecidas entre adultos e crianças prevaleciam posturas de disciplinamento, submissão e controle de comportamento como estratégia para o controle físico e emocional das crianças, e ainda, as atividades pedagógicas desenvolvidas eram previamente planejadas pelas professoras e pareciam não corresponder aos tempos, interesses e necessidades das crianças, contrariando ainda hoje o que Pestalozzi já afirmava desde o Século XIX, conforme nos lembra Manacorda, de que a curiosidade infantil e o interesse das crianças pela aprendizagem deveriam servir "como base para qualquer intervenção, (seja) da mãe ou do professor" (2010, p. 319).

Essa perspectiva implica o que Freire (2014, p. 142), denomina de "prática "bancária" de educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele (...)", estabelecendo-se assim no contexto educativo, um distanciamento da realidade em que as crianças vivem e, portanto, não lhes despertam interesse.

Uma educação "não comunicativa", como ressalta o referido autor, "que não comunica. Faz comunicados" (FREIRE, 2014, p. 123), e que ainda hoje prevalece nas instituições de Educação Infantil, com atividades "planejadas" sem se levar sequer em consideração a história, o contexto social e a própria condição de vulnerabilidade social

[115] Crianças que se encontram sob medida protetiva de abrigo, aplicadas nas situações dispostas no Art. 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que a partir da Lei nº 12.010 de 2009 o termo abrigo passa a ser denominado acolhimento institucional.

em que se encontram essas crianças. Condição essa que se torna naturalizada e impede que elas sejam reconhecidas como seres humanos de possibilidades, uma vez que ainda persiste fortemente no imaginário social a perspectiva de crianças de classes menos favorecidas adjetivadas de carentes, como seres de falta ou determinadas pelas suas condições socioculturais.

Essa invisibilidade a que estão sujeitas essas crianças no contexto de educação, pressupõe-se relacionada ao caráter hegemônico do neoliberalismo exacerbado da nossa sociedade capitalista, que não se alinha a uma perspectiva de educação transformadora, de inclusão social e de visibilidade aos menos favorecidos. De uma outra perspectiva, estariam as concepções pedagógicas contra-hegemônicas, dentre as quais ressaltamos as vertentes, libertadora e histórico-crítica, bem como à psicologia histórico-cultural de Vigotski, que fomentam a constituição de uma educação humanizadora, baseada no respeito a individualidade infantil e no exercício da alteridade nas relações interpessoais nos espaços educativos.

Nesse sentido, torna-se imprescindível o desenvolvimento de processos pedagógicos que viabilizem um olhar e escuta atenta, particular e sensível de cada criança e destas em movimentos coletivos como se configura, por exemplo, o espaço escolar, mediatizados prioritariamente pelo diálogo. Pode vir a viabilizar ações e processos educativos desenvolvidos em comunhão, uns com os outros, educadores, educandos, comunidade, afinal, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2011, p. 95) e entende-se que estes movimentos humanos podem ser realizados desde a educação infantil, de forma a proporcionar uma educação de "ser mais", de humanizar-se desde a tenra infância.

Essa idéia converge com a concepção de Vigotski (2004), quando discorre sobre a natureza e à essência do processo educacional, quando afirma que,

> [...] o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. [...] Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não. Vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico (VIGOTSKI, 2004, p. 63).

Base esta, ainda pouco considerada, menos ainda utilizada, à medida que se priorizam e propagam nos espaços educativos, processos pedagógicos padronizados, que difundem uma cultura restrita, homogeneizantes, que se movem no sentido "de controlar

o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. (FREIRE, 2011, p. 91). De fato, um tal posicionamento inibe o poder de criação e atuação da criança.

Daí a importância de estudos no campo da educação sobre outros caminhos pedagógicos que intencionem uma educação do ser humano em sua integralidade, que provoquem reflexões e mudanças da ação educacional, levando a processos e relações humanas inclusivas, agregadoras e humanizadas, gestando o reconhecimento de todas as crianças como seres de possibilidades irrestritas, independente de sua condição social.

Da mesma forma, a importância de atenção à condição de invisibilidade a que estão sujeitas crianças em situação de acolhimento sob a guarda da justiça, que se tornam estigmatizadas nas instituições educativas, que acabam reproduzindo o que elas vivenciam em contextos sociais mais amplos da nossa sociedade.

O que se depreende, é de que nessa perversa política neoliberal assentada no viés mercadológico de uma sociedade capitalista, as pessoas são "medidas" em conformidade com suas condições socioeconômicas. Então, as crianças que se encontram em situação de risco pessoal de vulnerabilidade social, cujos pais também se assujeitam, são reconhecidas pelo que elas não têm, e não como seres em processo de desenvolvimento, humanização, como é o nosso foco, uma vez que estamos nos referindo a essas crianças como seres histórico-culturais de possibilidades.

Na conjuntura em que se estabelece uma política neoliberal que "nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se" (FREIRE, p.101), dessa forma se contrapõe à educação "libertadora" e ao trabalho educativo instituído na pedagogia histórico-crítica, "como a produção em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história" (SAVIANI, 2013, p. 250).

Nesse cenário entende-se que, para além do reconhecimento da Educação Infantil como um direito social, que as práticas educativas experienciadas pelas crianças no cotidiano dessas instituições possam emergir de seus interesses atrelados à realidade atual, que se consubstanciam em preocupações que "são alimentadas pela vida exterior, pelo meio social (...) assim sendo, o conteúdo depende completamente dos fenômenos exteriores da existência e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens" (PISTRAK, 2000, p. 39) .

Vislumbra-se assim um aceno à possibilidade de se romper com a prevalência das práticas pedagógicas "planejadas" e padronizadas comumente instituídas ainda hoje nesses contextos educativos, e nesse viés "A escola tem restringido a atividade criadora

da criança ao estabelecer temas que não são de seu interesse, que não provocam a imaginação e a criação" (MARTINEZ, 2015, p.19).

Considerando então, que tais práticas conjugam- se aos interesses das crianças e estão atreladas à realidade atual, ao contrário do que temos evidenciado, possibilitarão uma ampliação da atividade criadora, uma vez que segundo Martinez (2015), a experiência é a base da imaginação, que, por sua vez, é a base da atividade criadora.

Tanto é que a autora afirma: "quanto mais experiências a criança tiver, mais material ela terá para imaginar e criar. Assim, para a criança criar algo, primeiro precisa experimentar e depois imaginar, para em seguida, concretizar sua imaginação por meio do ato criador" (MARTINEZ, 2015, p.19).

Perspectivas como essas se alinham, ao nosso entendimento, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, ao conceberem a criança,

> [...] 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Está intrínseco ai, os papeis e o lugar, tanto dos educandos quanto dos educadores, e também, dos sentidos, objetivos e valores a serem desenvolvidos epistemologicamente no campo da educação e da pedagogia. Com isso, fica evidente a deturpação das práticas hierárquicas e da idéia de "passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal" (VIGOTSKI, 2004, p. 64), estabelecidas nos processos educacionais. O reconhecimento dos potenciais de cada indivíduo, perpassa pelo conhecimento das diversas dimensões que o constitui, tornando-se condições prioritárias e essenciais para pensar e agir, para o seu desenvolvimento e do seu meio social. Delineia-se então uma educação fundada na dimensão ética e estética nas relações humanas com intencionalidade emancipadora.

Como indica Vigotski (2004, p. 65), "educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento". E se se pretende tratar de inclusão, fazer ter visibilidade todas as crianças que acessem o ambiente escolar, indistintamente e independente do lugar de cada uma delas, culturalmente estabelecidos na sociedade, o que não as determina, ou não deveria, mas ocorre diante de ideários sociais cristalizados que geram exclusão e segregação dessas crianças, motivadas por concepções deterministas, fazem-se necessárias mudanças nos processos educacionais

que expressam “incongruência psicológica” para assumir intencionalidades pedagógicas centradas em proposições éticas e estéticas das relações educativas.

Nesse sentido, os processos educativos devem ser organizados de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque. Devem ser orientados a não reduzir o processo de ensino e aprendizagem à percepção passiva das prescrições e ensinamentos do mestre pelo aluno (VIGOTSKI, 2004). Desse modo uma educação ética e estética, com viés emancipador, propõe-se que um redimensionamento da posição dos sujeitos educativos

> O processo de educação deve basear-se na atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade. [...] reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante. Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação como educando. Se o mestre é impotente para agir imediatamente sobre o aluno, é onipotente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional (VIGOTSKI, 2004, p. 65).

Essas ideias abrem caminhos para refletir sobre perspectivas de educação que olhem para o indivíduo em sua integralidade e de forma integradora ao seu meio social. E que atenda ao imperativo de uma educação comprometida com a criança em situação de risco, vulnerabilidade e invisibilidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília. Publicado no Diário oficial da União em 1988.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Mistério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC,SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 50 ed. rev. atual.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

MARTINS, Maria A. Camarano. **Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógico da Educação infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido da qualidade.** Brasília – DF, 2007. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

MANACORDA, Mario Alighiero, **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **A Criança, a Escola e a Educação Estética**. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A Escola e a Educação Estética (Orgs). Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 15-23.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Infância e pedagogia histórico-crítica (Org.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2013, pp.247-280.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E O ESTÁGIO REMUNERADO

Maria Cristina Leandro Paiva
UFRN
crislean6@gmail.com
Thayane Lopes Miranda
UFRN
thayanemiranda28@gmail.com
Viviane Marina Andrade Silva
UFRN
viviane_marina11@hotmail.com

RESUMO

A educação infantil vive um momento de intensas mudanças e embates, tanto pelas regulamentações ocorridas na última década, quanto pela instabilidade das políticas públicas destinadas a essa etapa da educação básica. Desse modo, é imperioso compreender os cenários do trabalho docente na educação infantil, tendo em vista desvendar as (in)consistências advindas das políticas públicas na organização e funcionamento das redes de ensino. Neste estudo, a discussão tem como foco a organização e o atendimento às crianças na educação infantil, destacando as particulares subjacentes a esse atendimento, na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. Para tanto, apresentar-se-á um panorama geral do atendimento da educação infantil na referida rede, bem como os aportes legais e regulamentares que subsidiam a estruturação do atendimento. Em seguida, como uma das particularidades, discutir-se-á as possibilidades e limitações do estagiário remunerado, que assumiu/assume a função de auxiliar de turma na educação infantil – o egresso do curso de pedagogia. O trabalho se baseia nos pressupostos da investigação qualitativa e fez uso da análise documental e da entrevista semiestruturada. Verificou-se que há discordâncias entre as políticas públicas e as formas de efetivação do atendimento, sendo imperioso rever a organização do quadro docente, tendo em vista um compromisso ético, estético e político com a educação infantil.

Introdução

A educação infantil vive um momento de intensas mudanças e embates, tanto pelas regulamentações ocorridas na última década, quanto pela instabilidade das políticas públicas destinadas a essa etapa da educação básica. Desse modo, é imperioso compreender os cenários do trabalho docente na educação infantil, tendo em vista desvendar as (in)consistências advindas das políticas públicas na organização e funcionamento das redes de ensino.

Esse estudo surgiu da pesquisa “A atuação docente na educação infantil: cenários, possibilidades e limitações”, que visa compreender os cenários, possibilidades e limitações do trabalho docente na educação infantil, na perspectiva dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica. Nessa conjuntura, pretendemos, ainda, identificar as formas de organização e atendimento as crianças na educação infantil, destacando as particulares subjacentes a esse atendimento. Dentre as particularidades, nos deparamos com o estagiário remunerado, do curso de pedagogia, que assume, em alguns casos, o papel de auxiliar de turma. Desse modo, ouvir esses sujeitos, sobre as políticas e situações vivenciadas na experiência de estágio, faz-se primordial na busca pela constituição do cenário de atendimento a criança pequena, na rede municipal de ensino de Natal/RN.

Metodologia

A metodologia utilizada consiste na perspectiva qualitativa, que se mostra oportuna por apreender a realidade em uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vinculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79). Fez-se necessário a análise documental, buscando identificar, nos aportes legais acerca da Educação Infantil, aspectos orientadores acerca da docência na educação infantil.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista coletiva, com três estudantes do curso de pedagogia da UFRN. As questões versaram sobre a experiência das estudantes na educação infantil, como foram encaminhadas ao estágio e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Dessa forma, a entrevista se fez de grande valia por oportunizar voz as estudantes, uma vez que puderam se expressar livremente, assim como possibilitou conhecer, sob o ponto de vista das estagiárias, o cenário atual da educação infantil.

A docência na educação infantil

Mesmo no século XXI, encontramos visões deturpadas da docência na educação infantil. A ideia de que para ensinar crianças não necessita de conhecimentos acerca, por exemplo, do desenvolvimento infantil, é um pensamento errôneo e que traz consequências para o aprendizado e progresso das crianças. Compreende-se que para cuidar/educar crianças pequenas, faz-se necessário ter um conhecimento especifico na

área, e não apenas pensar que ser professor de crianças pequenas é algo natural do ser feminino. Embora possamos analisar que o público feminino predomina na educação, principalmente, na educação infantil e anos iniciais, pode-se perceber como uma característica histórica por suceder com a entrada da mulher no mercado de trabalho, através do magistério, uma vez que a docência era a única ocupação permitida às mulheres em 1939, período em que começavam a ocupar espaço público. Contudo, a trajetória de construção social do magistério, enquanto profissão, pensada para mulheres, precisa ser questionada visto que os tempos mudaram. (SILVA, 2011, p. 29).

Segundo Vieira e Oliveira (2013) a classe dos educadores infantis é a mais desvalorizada entre os demais da educação básica, visto que os profissionais atuantes não se consideram professores, algumas vezes estão inseridos em uma classe socioeconômica baixa e não apresentam uma formação escolar adequada para o cargo. Esse fato se dá pelos resquícios que esses profissionais carregam desde os tempos antigos.

A carreira docente, principalmente, à docência na educação infantil, enfrentou sérias adversidades, a começar pela visão assistencialista, com que se configurou, por muitos anos, o atendimento nas creches e pré-escolas. Entre as marcas desse atendimento, estão as denominações dadas ao responsável pelas crianças, que eram reconhecidos como pajem, cuidador, uma vez que nem sempre a responsabilidade pelo atendimento era atribuída a um professor. Atualmente, com as mudanças advindas da legislação, a partir da LDB/, espera-se que o responsável pelas turmas da educação infantil, sejam professores, com seus direitos e deveres contemplados em um plano de cargos, carreira e salário. De acordo com Vieira (2014, p.415), em seu texto "Valorização dos profissionais Carreira e salários", ao tratar sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), diz que:

> A instituição do PSPN não contemplou os funcionários da educação nem os professores atuantes nas escolas privadas. Mesmo assim, representa um dos maiores avanços em termos de valorização dos profissionais da educação básica no Brasil e contribui para a construção do sistema nacional de educação, pano de fundo do texto do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014.

O Piso Salarial Profissional Nacional, regulamentado na lei nº 11.738/2008, foi instituída no ano de 2008. Segundo seu artigo 2°

> § 1o O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento

> inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

Portanto, todos os profissionais que se enquadram como professores da educação básica estão respaldados com essa lei. Desse modo, a lei nº 11.738/2008 se tornou um marco no que diz respeito a valorização profissional do professor da educação básica. Como mostra em seu artigo 67,

> **Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
>
> **I** - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
>
> **II** - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
>
> **III** - Piso salarial profissional;
>
> **IV** - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
>
> **V** - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
>
> **VI** - Condições adequadas de trabalho.

Em função desses documentos oficiais que resguardam os direitos dos professores, a profissão ganha um fortalecimento, uma consolidação no que diz respeito à jornada de trabalho e a valorização profissional.

O cenário do município

Em se tratando do cenário do atendimento em creche e pré-escola, no município de Natal/RN, de acordo com os dados do Censo Escolar 2015, há 318 docentes em creches (Berçário ao Nível II) e 419 em pré-escola (Níveis III e IV), contendo 155 estagiários nas creches e 107 na pré-escola. O quadro docente atua em 68 creches e 70 pré-escolas, atendendo 4.823 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses e 8.044 de 4 a 5 anos e 11 meses. Tais dados são reveladores do percentual de estagiários no quadro geral do município, que equivale a 48,74% do total de docentes nas creches e 25,53% nas pré-escolas.

O quadro exposto, é regulamentado pela Resolução nº 01/2012 do Conselho Municipal de Educação/CME, que propõe uma jornada de 30 horas para o educador infantil, sendo 20% da jornada de trabalho destinada a atividades individuais e colegiadas, como o planejamento e a formação docente.

Essa mesma Resolução, criou o "cargo" de auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI, destinado ao responsável pelos momentos em que os professores se ausentam para o planejamento, ou para o acompanhamento dos alunos especiais. O auxiliar de Desenvolvimento Infantil, segundo Resolução CME/2012, em seu artigo 5°, é:

> é um profissional de apoio com formação mínima de Magistério ou aluno do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, cursando no mínimo o 5º período, devidamente comprovado por documento emitido pela Faculdade.

Questiona-se tal atribuição, haja vista se instituir, no quadro de pessoal, atribuições destinadas ao estagiário, que vão de encontro às determinações legais, qual seja, a Lei de Estágio nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Outro aspecto a ser observado, diz respeito ao fato de que, boa parte dos auxiliares de turma, presentes nos CMEIS, começam sua jornada de trabalho ainda no 1° ou 2° período, como ficou evidenciado na entrevista realizada com alunas do curso de pedagogia da UFRN, que tiveram suas experiências, enquanto estagiárias, no município em questão. Segundo uma entrevistada 3,

> Eu comecei meu estágio no segundo período. Eu não lembro como fiquei sabendo, eu acho que foi divulgando informação que surgiu o estágio através do IEL, na prefeitura. Ai eu junto com uma amiga "Ah, vamos fazer? Vamos! " Estava no segundo período, aí a gente foi na secretaria pegou encaminhamento lá e de lá ela olhou alguma escola ou CMEI que era próximo a minha casa né?! Aí eu fui para um CMEI que era no conjunto vizinho, bem próximo, e aí eu levei o encaminhamento, ela anotou, perguntou onde estudava... essas coisas, e pediu que eu iniciasse no dia seguinte, ou dois dias seguintes e fui para o nível I. [...]

Diante desse fato, questionamos se a contratação de um aluno que cursa o segundo período do curso de pedagogia é uma opção adequada, considerando que as disciplinas referentes à educação infantil, não foram cursadas. Desse modo, podemos dizer que seus conhecimentos sobre a prática e a área em si são ainda elementares. Portanto, o que faz uma rede de ensino ultrapassar o que diz a Resolução? Que papel assume, na realidade e de fato, as estagiárias?

O texto não nos permite prolongar/aprofundar a discussão, em relação a percepção da rede e sua tomada de decisão, por isso fizemos um recorte para compreendermos a visão das estagiárias acerca do estágio.

A experiência no estágio – alguns apontamentos

Através da entrevista coletiva realizada com três estudantes do curso de pedagogia presencial, podemos conhecer um pouco do cenário da educação infantil no que diz respeito à atuação das estagiárias em sala de aula e a trajetória percorrida durante a experiência vivenciada.

As entrevistadas iniciaram o estágio remunerado no primeiro e segundo período do curso, por meio de programas como o IEL e o CIEE, como citado anteriormente. Nas falas, ficou evidenciado que, ao serem encaminhadas para assumirem o estágio, não receberam orientações especificas, por parte das instituições, em relação ao horário de trabalho e atribuições do estagiário em sala de aula, ou seja, seus direitos e deveres. O encaminhamento ao estágio se deu formalmente, com a assinatura do contrato, sem precauções relativas aos aspectos pedagógicos, que a experiência formativa poderia/deveria proporcionar.

Dessa forma, as estagiárias em suas falas apresentam muitas das vezes confusões quanto ao trabalho desempenhado, por exemplo, a estagiária 1 diz:

> No momento da entrevista a coordenadora pedagógica perguntou ... se eu sabia trocar fraldas. E eu respondi que sim. E ela disse: vamos fazer uma experiência. Eu estou muito ocupada, vá para a sala do nível I. E eu fui. Cheguei lá e me apresentei para a professora que eu seria, estaria fazendo uma experiência naquela turma e tudo mais.

Isto é, a estagiária chegou a instituição e não teve nenhum amparo e nem mesmo a recepção de conhecer a escola como um todo. Assim temos também a fala da estagiária 3:

> Ai eu fui pra um CMEI que era no conjunto vizinho, bem próximo, e ai eu levei o encaminhamento, ela anotou, perguntou onde estudava... essas coisas, e pediu que eu iniciasse no dia seguinte, ou dois dias seguintes e fui pra o nível I.

É possível observar, através da fala da estagiária, que ao chegar à instituição foi encaminhada à sala de aula, sem ter a oportunidade, sequer, de ler o Projeto Político Pedagógico da escola, documento este que é de extrema importância para o bom funcionamento da instituição, tendo em vista embasar e direcionar a prática docente.

No que diz respeito à rotina em sala de aula, vivenciada pelas estudantes, encontramos bastantes pontos em comuns, no entanto, é importante ressaltar, que na fala das três, fica explícito que auxiliam, principalmente, no momento do banho, da troca de fraldas; atividades que requerem tempo e atenção as crianças, sendo realizada sem a presença da professora titular, que se encontra em sala de aula com as demais crianças.Os relatos dão indícios que a estagiária assume aspectos referentes a auxiliar de sala. Surge, portanto, questionamentos pertinentes à situação: devido às estagiárias não terem nenhuma orientação e estarem em início de curso, elas tinham a noção do cuidar atrelado ao educar? Como era o momento do banho? Algo rápido devido ao tempo e número dos alunos ou um momento em que, nos cuidados básicos, há intencionalidade pedagógica, preservando o pleno desenvolvimento da criança e suas condições de aprendizagem?

Salienta-se que devido à creche ter sido uma instituição responsável, apenas, pelos cuidados básicos da criança, o processo de construção da identidade da educação infantil foi afetado, de forma que ainda há resquícios de pensamentos ligados a instituição como um lugar de encargos higienistas e sanitaristas.

De acordo com Oliveira (2011, p.100), “as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”. Nas palavras da autora, “a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças” (OLIVEIRA, 2011, p.101).

Percebemos que, apesar das mudanças, a visão exposta por Oliveira, ainda persiste, o que compromete a atuação das estagiárias, além de ser um empecilho para o estabelecimento do diálogo e de trocas com as crianças. A divisão do trabalho, é algo que precisa ser seriamente repensado, no contexto da dimensão do educar/cuidar e formação integral da criança, para que desabafos como da estagiária 2, deixem de acontecer:

> Então, era duas estagiarias, sendo que uma tinha que dar assistência a essas duas crianças com síndrome de down e a outra daria assistência aos outros

> alunos, que era no total 16 crianças. A gente fazia um revezamento entre um ou outro, mas tinha momentos que ficava as duas no banheiro, justamente para dar banho, que como era tempo integral tinha toda aquela questão de arrumar para sair pro café, tirar a farda, vestir a roupa pra ir pro café, do café, parque, atividade em sala, banho, almoço, escovar os dentes, botar pra dormir. Então a manha era toda era assim...

Apontamos a proeminência das atividades assistenciais, relativas aos cuidados básicos, em detrimento a aspectos inerentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, além da separação, nas atividades, de situações de cuidados e educativas, como ações distintas.

Vale ressaltar que as rotinas na educação infantil, deixam de contemplar os eixos básicos do trabalho pedagógico – as interações e brincadeiras, privilegiando ações estanques e adultocentricas. Por isso, é importante refletirmos na forma com que a divisão do trabalho docente é realizada, pois fica evidente que a organização estrutural e pedagógica a partir das necessidades e olhar do adulto.

Vale ressaltar que a criança, nos seus primeiros passos na escola, é um ser ativo, que precisa construir sua autonomia. Para tanto, as ações devem ser planejadas por todos os envolvidos no trabalho pedagógico. Por isso, o estagiário, como um futuro docente, deve participar dos planejamentos, para que com isso possa desenvolver melhor suas atividades, além de compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem da criança, assim como, unir a teoria vista na universidade com a prática exercida na instituição de estágio.

As três estagiárias afirmam que não participavam dos momentos de planejamento, juntamente com as professoras de sala de aula. Uma fala que chama muito atenção é a da estagiária 2, que afirma:

> O planejamento é um elemento essencial para sala de aula, ... não nos é passado, a gente não participa, eu nunca participei de um planejamento específico da sala, participei de dois planejamentos coletivos, mas era pra resolver a questão da festa da colheita e da cantata de Natal, que a diretora já trazia pronto. Ela dizia “nós vamos fazer isso, isso e isso”. Pronto. Não tinha aquela questão de troca.

Além do fator de não planejar com a professora, tem o agravante de ficar claro, a partir da fala da estagiária, que não há um espaço escolar democrático em que todos têm voz e as decisões são tomadas em conjunto. Faz-nos refletir, como as escolas estão

formando sujeitos reflexivos e críticos se nem mesmo o professor tem voz? A atuação do docente na educação infantil é um assunto a ser ainda mais estudado e considerado com grande relevância para o nosso Estado e, principalmente, para o nosso País.

CONSIDERAÇÕES

Eis que novos ares revelam desafios, inconsistências, dicotomias. O campo da educação infantil é profícuo para criação de experimentos, que beiram ao amadorismo e a visão assistencialista, distante da luta pela profissionalização docente e por uma educação de qualidade referenciada. Criou-se um espaço para o estagiário remunerado, que se assemelha ao lugar ocupado por um auxiliar, que fica responsável, pura e simplesmente, pelos cuidados básicos de higiene e saúde, sem adentrar as especificidades do trabalho docente, como um aprendiz em processo de formação.

Prevalece à dicotomia educar e cuidar nos fazeres docentes, expresso na divisão do trabalho e na rotina escolar, além de discordâncias entre as políticas públicas e as formas de efetivação do atendimento, sendo imperioso rever a organização do quadro docente, tendo em vista um compromisso ético, estético e político com a educação infantil.

Por outro lado, o estudo empreendido, abre um leque de questões, que precisam ser investigadas, na perspectiva de ao descortinar os cenários de atendimento a criança pequena, provocar reflexões e induções de políticas condizentes com o cuidado e educação que as crianças merecem e necessitam, além de valorização profissional requerida a docência na educação na infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11. 738 de 16 de julho de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, (2008b).

BRASIL. Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, (2008).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, (1996b).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução nº 002/2012, do Conselho Municipal de Educação. Natal: CME, 2012.

BRASIL. Resolução nº 004/2007, do Conselho Municipal de Educação. Natal: CME, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v.16)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. Revista Educação em Questão. Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, J.D. Valorização dos profissionais: carreira e salários. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 415, jul. /dez. 2014.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e Emprego na Educação Infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010.

VIEIRA, Lívia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). Revista Educação em Questão. Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154 Maio/Ago. 2013.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA PARA QUÊ? UMA REFLEXÃO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Mauricio Muniz dos Reis; mauricio@sillycomm.com.br
Universidade do Minho - Portugal

Partindo dos pressupostos da Sociologia da Infância, este artigo tem por objetivo problematizar a inserção do conceito "Campos de Experiência", no que tange a Educação Infantil (EI), na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e suas implicações ao direito à educação de qualidade das Crianças Pequenas no Brasil. Tem por objetivo, também, discutir o papel os atores sociais envolvidos na elaboração da BNCC, que, de alguma maneira, seja por negligência, seja por omissão, vêm corroborando com os objetivos de grupos neoliberais, que pretendem mercantilizar a EI através da venda de conteúdo, treinamento e avaliações, retirando dos atores sociais concretos, que atuam no âmbito da creche e da pré-escola, sua autonomia. De modo geral, o conteúdo presente na BNCC, no que se refere a EI, fragiliza ainda mais o, já tão precário, acesso a educação de qualidade para as crianças bem pequenas, afetando principalmente as mais carentes e as que se encontram em situação de vulnerabilidade social, aumentando ainda mais o abismo que separa ricos e pobres no Brasil.

Palavras chave: Educação Infantil, Creche, Campos de Experiência, Políticas Públicas

1. Introdução

Ao analisarmos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), naquilo que tange a Educação Infantil, e as diversas falas que se opõem a ela, podemos concluir que está em curso (avançado) um processo de mercantilização da EI. O processo de mercantilização da EI está a atuar nos planos simbólico e estrutural. No plano estrutural ela se materializa no crescimento da privatização da EI por meio da entrada de empresas multilaterais através da venda de sistemas de ensino. No plano simbólico ela se materializa na disputa dos saberes que irão balizar a educação infantil a partir da implementação da BNCC.

Trata-se de um mercado de milhões onde atuam grupos poderosíssimos, travestidos de fundações, que buscam através de lobes com o poder público, aprovarem leis que facilitem a inserção de um "projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas" (ANPED, 2015 pg. 1).

Do ponto prático, o resultado de uma possível implementação da BNCC, no caso da IE, será a precarização da oferta de ensino para as crianças pequenas, em especial, para aquelas que encontram-se em situação de vulnerabilidade e que necessitam, prioritariamente, do atendimento em creche e pré-escolas públicas. Se por um lado tem poucas ou nem uma chance de favorecer as crianças mais carentes, do outro distancia ainda mais o Estado do seu dever, instituído pelo artigo 208, no parágrafo IV, da Constituição Federal de 1988, que é dever do Estado garantir educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

2 Explicitando os conceitos

Para embasarmos as critica que fazemos neste artigo faz-se necessário explicitar o conceito de experiência e o conceito de campo. Assim, faz-se necessário refletir sobre esses dois conceitos, de modo a entendermos como eles se entrelaçam e seu significado prático no contexto de um documento que tem por objetivo balizar o currículo de Educação Infantil de mais de 5000 municípios brasileiros.

O tipo de abordagem que faremos sobre o conceito de experiência difere dos que se fundamentam em leis transcendentais e metafísicas, pois nos permite avaliar o papel da experiência no plano da ação de um agente. Deste ponto de vista, a experiência não é apenas uma fonte de sensações enganosas, como descrita por Descartes. Na visão cartesiana, as sensações nos enganam induzindo-nos ao equívoco, segundo ele

> "Tudo o que recebi, até presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez" (DESCARTES, 1973, pg. 93:94).

Para Descartes, as experiências operam como barreiras a serem superadas através de uma razão ou atividade puramente intelectual.

Na proposta deweyana, a que suponho estar presente na DCNEI/2009, a experiência não tem começo nem fim, apresentando-se como um todo, um fluxo apreendido através de nossos sentidos em um movimento de estabelecer e expandir certos padrões nas ações.

Dewey afirma que “a experiência consiste primariamente em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social” (DEWEY 1979, pg. 301), e “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes”(DEWEY, 1971, pg. 26).

No entanto, para Dewey, “a experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva e a medida ou continuidade de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz”. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação (DEWEY, 1979, pg. 153).

Dewey considera ainda que as experiências, para serem educativas, devem levar a um mundo em expansão da ‘matéria em estudo’, concebida como sistema de fatos ou informações e ideias. Tal condição somente será satisfeita, quando o educador lança os seus olhos bem à frente e encara cada experiência presente como uma força em movimento, destinada a influir sobre o que serão as experiências futuras (DEWEY, 1971).

Já o conceito de "campo" tem sua origem na física, onde os campos são classificados por simetrias de espaço-tempo ou por simetrias internas. O campo como um todo é também alterada como resultado da inclusão de algo novo. Observamos então que, no caso clássico, o campo é visto como uma espécie de “substância eletromagnética” com uma única estrutura (ROCHA, 2009).

Para Lewin (1965,1973), fundador da “teoria de campo”, o campo é definido como a totalidade dos fatos coexistentes em processo de mútua interdependência. Ele descreve a estrutura da personalidade por intermédio de esquemas espaciais, em que o indivíduo constitui um campo delimitado e inserido no ambiental, com o qual mantém constante interação, configurando uma relação parte-todo. A essência da teoria de campo é que uma perspectiva holística para a pessoa inclui o ambiente, o mundo social, as organizações e a cultura.

Em Bourdieu, o conceito de campo, um dos pontos centrais de sua obra, é definido como um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos. Dotados de mecanismos próprios, os campos possuem propriedades que lhes são particulares, existindo os mais variados tipos, como o campo da moda, o da religião, o da política, o da literatura, o das artes e o da ciência. A estrutura do campo é como um constante jogo, no qual, cientes das regras estabelecidas, os agentes participam, disputando posições e lucros específicos.

De modo geral, a partir dos principais autores que utilizaram o conceito de campo, aliado ao percurso histórico de sua utilização nas diversas áreas do conhecimento, podemos considerar o conceito de campo, da forma que está sendo utilizada nos "Campos de experiência" como um conceito que exprime a "unidade de experiências", ou seja cada campo de experiência é posto como uma agregado de determinadas experiências.

Partindo dos pressupostos de Dewey, em que "somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência" (DEWEY, 1971, pg. 33), a utilização de "Campo de Experiência" inverte essa lógica, colocando fora do sujeito, em um campo predefinido de experiências, supostamente esperadas, a singularidade daquilo que deve ser a experiência, subordinando o subjetivo ao objetivo.

Juntamente com a criança, o educador (a), que segundo Dewey "[...] deve determinar o ambiente que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida" (DEWEY, 1971, pg. 38:39), estará restrito a partir do que já está pré-estabelecidos nos "campos de experiências", a direcionar para a criança atividades pré-elaboradas e buscar resultados esperados, fato esse que pode condicionar o educador(a) e seu olhar para aquilo que se espera da experiência e não para experiência, uma vez que já não se trata mais da experiência, mas sim dos objetivos que se deve alcançar em cada "campo de experiência".

De modo geral, como já descrito na BNCC "os campos de experiências" da Educação Infantil se traduzem, no Ensino Fundamental e Médio, em áreas de conhecimento" (BNCC, 2015 pg. 45), ou seja, no âmago dos "Campos de Experiência" repousa a escolarização da EI e o controle do educador (a) Infantil, assim, não possibilitando que ele (a), o educador (a) seja "suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual" (DEWEY, 1971, pg. 54: 107). Ou seja, ao

inserir o conceito de “Campos de Experiência” em um documento legal, se está avançando a passos largos na escolarização da EI e controle dos educadores (as) infantis.

Seguindo, ainda, os pressupostos de Dewey, onde o educador (a) deve “selecionar as coisas que, dentro da órbita da experiência existente, tenham possibilidade de suscitar novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências posteriores” (DEWEY, 1971, pg. 71:72:76), introduzir “campos de experiências”, pré-estabelecidos, significa um retrocesso nas DCNEI, pois limita as ações do educador assim como a sua criatividade.

Para além de todos os problemas já explicitados, dividir a experiência em campos, fracionando aquilo que deveria ser coeso, uma vez que experiência está presente em cada ação humana, só seria importantes para determinar, medir e sistematizar aquilo que deveriam ser as experiências das crianças, amputando a experiência do mundo real, onde ela se da, para uma abstração de experiência que estariam divididas ou represadas nos tais “campos de experiência”.

Além do mais, o vínculo dos “Campos de Experiências” com as áreas do conhecimento remete a várias perguntas, pois há uma dificuldade da organização em áreas e/ou campos, e se trata de uma “organização extremamente artificial” (BARBOSA, 2015, pg. 193).

Ou seja, contrário do que pensa Cintra (2015, pg. 01), quando afirma que “um currículo que propõe Campos de Experiência não é a priori Produtivo do ponto de vista da economia capitalista”, a inserção de campos de experiência em um currículo de educação infantil significa inserir uma regra de mercado na EI, onde serão escancaradas as portas da EI para empresas de treinamento, avaliação, venda de apostilas entre outras. Uma vez que travestido no discurso dos “direitos” ha um amplo leque de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para essa etapa” (BNCC, 2015 pg. 5).

3. “Campos de experiência”, para quem?

Partindo dos pressupostos de intencionalidade de Husserl, que a define como [...] a “particularidade intrínseca e geral que a consciência tem de ser consciência de qualquer coisa, de trazer, na sua qualidade de cogito, o seu cogitatum em si próprio.” (HUSSERL, 2001, p.48). Ou seja, a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é sempre para uma consciência, assim, é demasiado complicado imaginar que os atores

sociais que estão a legitimar a inserção dos “Campos de Experiência” na BNCC não percebam a presença dos organismos multilaterais e seus claros interesses mercadológicos com a EI.

Conforme está descrito na 2º versão do BNCC, ele “avança em relação às DCNEI no sentido de propor um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas, as escolas, os/as professores/as e as famílias” (BNCC, 2016 pg. 60). No entanto, a BNCC, não leva em consideração que mais de 90% dos municípios brasileiros são bem pequenos e não possuem recursos suficientes para elaborar os tais instrumentos de gestão por ela proposto. Assim, a pergunta que fica é: quem irá elaborar esse “instrumento de gestão” e até que ponto será respeitado a autonomia da instituição?

Por outro lado, como é de cunho público, daqueles que acompanham os fóruns de EI, a BNCC, naquilo que tange a EI, não vai contribuir em nada com a educação infantil, pelo contrário ela impactará a EI em pontos como desvalorização dos professores, em seus salários e gratificações; perda de coletivo da escola; perda de autonomia; mercantilização da escola à serviço dos poderosos empresários; uniformização de conteúdos implícitos ou explícitos nos objetivos de aprendizagem definidos ao Brasil, sem levar em conta as especificidades de cada contexto entre outros.

Como podemos perceber, o BNCC não servirá aos interesses de professores, escolas, famílias e crianças. Assim nos perguntamos, a que interesses servem o BNCC? Levanto em conta essa dúvida, vale a pena explicitar outros pontos do texto proposto no BNCC para entendermos as reais intenções por trás do discurso de “arranjos curriculares que atendam a direitos, superando visões fragmentadas do conhecimento” (BNCC, 2016 pg. 61).

Do ponto de vista metodológico, o primeiro questionamento que podemos fazer é sobre a necessidade de introduzirmos em um documento que irá balizar todo os currículo da EI Brasileira uma proposta pedagógica de matriz Italiana e até que ponto a BNCC restringe a liberdade que as DCNEI proporcionam as instituições de utilizarem qualquer proposta pedagógica, desde que respeitem os seus princípios?

Assim, aparentemente inocente, a simples inclusão dos “Campos de Experiência” na BNCC pode significar, a padronização dos conteúdos que serão introduzidos a milhares de pequenos municípios brasileiros, onde os atores sociais concretos, que vivem o dia a dia da creche se tornaram apenas reprodutores deste saberes. Reforçando a lógica

de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças pobres tendem a frequentar instituições de EI de pior qualidade que as crianças não pobres (ROSEMBERG, 2007 pg. 11).

Do ponto de vista da mercantilização da EI a BNCC ajudará as organizações multilaterais na venda de sistemas de ensino privados, uma vez que facilitará a penetração de seus produtos a mais de 5 mil municípios, sendo os mais afetados os que dispõem de menos recursos. Um exemplo disso é o estado de São Paulo, o mais rico do Brasil, onde 67% dos municípios firmaram parcerias com instituições privadas para assessoria de gestão, compra de sistemas de ensino apostilados e outras. "A parceria com "Sistemas de Ensino" privado é mais acentuada nos municípios paulistas de pequeno porte.

> A padronização, tendo em vista a qualidade, é justificada pelo gestor quando este reconhece, ou afirma assim ser, a incapacidade do município promover ações com vistas a qualificar o ensino e pressupõe a adoção de um único referencial pedagógico capaz de prever condutas, prescrever atividades e propor tempos unificados para o trato com o conteúdo. Neste caso, a recorrência ao sucesso do setor privado em atingir suas metas é o recurso apresentado (ADRIÃO et al. 2009, pg. 812)

Se levarmos em conta que no Brasil, mais de 90% dos municípios são de pequeno porte, e consequentemente, em sua maioria incapacitados tecnicamente e politicamente para elaborarem suas gestões de políticas educacionais, a inserção de um documento pautado na performatividade, potencializará a abertura do mercado para as instituições multilaterais, ou seja, os princípios, adotados pelo BNCC estão diretamente ligados aos princípios neoliberais que Ball (2006,) denomina de "à transformação dos valores e culturas do setor público" e ao que isso significa para a formação de novas subjetividades, uma vez que essas transformações estão intrinsecamente ligadas aos discursos ideológicos predominantes no setor privado, que cultiva valores de performatividade como a valorização de excelência, efetividade, qualidade e produtividade.

Segundo Ball (2006), a crítica ao planejamento e à provisão estatal travestida de reforma do setor público, sustentam-se diretamente na filosofia e na economia do neoliberalismo, assim interesses pessoais e desejos individuais sobressaem-se, obscurecem e depreciam valores coletivos a favor de valores individuais, aumentando assim a impessoalidade.

Assim, para evidenciar e traduzir na prática a transformação percebida por Ball (2006), encontramos no BNCC o seguinte texto:

> "As instituições de Educação Infantil são responsáveis por criar procedimentos para o acompanhamento dos percursos das crianças e para a avaliação do trabalho pedagógico. A avaliação, feita pelo professor/pela professora, torna-se um modo de acompanhar as crianças em uma perspectiva processual. A avaliação não tem o objetivo de aferir o desempenho das crianças, mas, sim, de se constituir como um instrumento de reflexão sobre suas aprendizagens e também de busca dos melhores caminhos para orientar a continuidade da prática pedagógica" (BNCC, 2015 pg.60).

Essa parte do texto acaba por ignorar a dinâmica social da EI brasileira, deixando de lado todo o processo que a engendram, como falta de recursos, falta de formação, falta de estrutura, diferença entre rural e urbano, fenômenos sociais como pobreza, fome, desnutrição, analfabetismos, entre outros, fato esse que fará deslizar a responsabilidade do Estado para os atores sociais, muitas vezes desprovidos de condições básicas para exercer sua função.

Assim, o BNCC deslocará o problema para a qualidade, para escola, para o professor, para a criança, mas nunca para políticas. Fortalecendo o descompasso entre política e prática que desemboca na culpabilização da implementação da política nos professores ou nas escolas (BALL, 2006).

Não se trata de entrar no mérito da pertinência do uso dos "Campos de Experiência" para o trabalho na EI, o que estamos problematizando é o porquê de sua centralidade na BNCC, uma vez que sabemos da pluralidade de formas com que se pode trabalhar na EI. Assim percebemos que há uma disputa pela "mercantilização" da EI, e o fato de não nos posicionarmos sobre isso pode nos colocar como coniventes nessa situação.

Também não queremos aqui fazer juízo de valor sobre os "Campos de Experiência", no entanto, partimos do seguinte principio: não podemos aceitar que esteja presente em um documento que irá balizar os currículos de mais de 5000 (cinco mil) municípios, consequentemente a vida de centenas de milhares de professores de EI, uma expressão de matriz teórica Europeia, que exigirá desses (as) educadores (as) aquilo que as organizações multilaterais, que estão disputando o controle da EI, querem: treinamento, qualificação e avaliação.

Outro ponto fundamental que não devemos ignorar é que o BNCC, conforme nos alerta Peroni,

> "tornou-se um campo de disputas na educação brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola. Com esse objetivo, sujeitos individuais e coletivos organizados em instituições públicas e privadas vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais" (2015, pg. 341).

Assim, concordando com Peroni e Caetano (2015), vemos claramente no texto direcionado a educação infantil da BNCC uma intencionalidade dos sujeitos individuais envolvidos, na disputa dessa mercantilização da EI e as benesses que isso irá lhes trazer. Pois não podemos esquecer, que no atual debate

> […] é mais necessária e urgente uma reflexão qualificada sobre a política de multiplicação adotada como modelo para a formação docente (e de outros educadores) em serviço (SOARES, 2010) do que um "novo currículo comum". Esse modelo envolve o deslocamento de um número reduzido de professores – às vezes apenas um por escola! – para ambientes artificiais (ex.: sala de aula em uma universidade ou um auditório em um requintado hotel). Nesse espaço, longe da sala de aula real, algum "especialista ou acadêmico" convidado, com um programa pronto, "ensina" o que se acredita que os professores precisam aprender para melhorar a qualidade da educação. Com a autoridade do conhecimento reconhecido como valioso, esse profissional que faz a formação "fala, fala e fala sobre teorias", não ouve os docentes e suas demandas porque tem um programa a cumprir que passa ao largo do dia a dia da sala de aula real (FERREIRA, 2015 PG. 314).

Não podemos esquecer, também, que as organizações multilaterais que influenciaram/influenciam/apoiam a BNCC visam "fortalecer, no meio empresarial, a importância de um organismo com capacidade para defender interesses de classe e intervir na definição de políticas educacionais do Estado" (PERONI; CAETANO, 2015 pg. 346), ou seja, não podemos ser inocentes, acreditando que no texto do BNCC direcionado para EI não existem interesses diversos.

Assim, acreditar que o BNCC,

> "busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a" (BNCC, 2015 pg. 53),

Sabendo de todos os grupos interessados envolvidos neste contexto e que a parceira público privada na EI, "não é outra coisa senão o repasse de verbas e fundos públicos no âmbito do estado para as instâncias privadas" (BORGHI; BERTAGNA; ADRIÃO, 2013 pg. 6), nos preocupa a aprovação da BNCC no atual formato e sobre tudo a inserção de o de um referencial teórico como os "Campos de Experiência", que não gera nenhum benefício aos professores, famílias e crianças em um documento tão importante.

Considerações finais

Diante daquilo que foi exposto durante o texto podemos perceber que a BNCC, da forma que está constituída, representa um retrocesso em relação a todos os avanços conquistados na EI, através de muitas lutas, nas últimas décadas, representa ainda a mercantilização da EI, facilitada pela inserção dos "Campos de Experiência", modelo teórico de matriz italiana, em um documento que irá balizar o currículo de milhares de municípios brasileiros.

Na BNCC, para além do discurso de direitos, o que se busca é acelerar os processos de escolarização das crianças bem pequenas, em detrimento da qualidade e dos princípios instituídos pelas DCNEI, pois aos instituir na Educação Infantil "objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas" (BNCC, 2015 pg. 45), visando traduzir os "campos de experiências" da Educação Infantil, em áreas de conhecimento no Ensino Fundamental e Médio, o que na verdade sequer é, conforme está presente no BNCC, a "sistematização dos conhecimentos, que se amplia à medida que avança o processo de escolarização, pela inclusão de componentes curriculares diversos no currículo da Educação Básica" (BNCC 2015 pg. 45). Ou seja, no âmago da BNCC o que se busca é, a escolarização precoce da criança de 0 a 5 anos e da pré-escola; a assistencialização das creches ou da oferta para as crianças pobres (ROSEMBERG, 2007 pg. 8).

Na verdade, ao contrário do pensa a BNCC, quando anuncia que "avança em relação às DCNEI no sentido de propor um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas, as escolas, os/as professores/as e as famílias" (BNCC, 2015 pg. 60), ela regride, pois desconsidera diversos fatores sócio-econômicos que influenciam diretamente a EI, ao começar pela escassez de recursos, que faz com os pequenos municípios, que representam mais de 90% do território nacional, não disponham de recursos tecnológicos

e financeiros para implementar qualquer sistema pedagógico, sendo obrigado, como demonstrou Adrião et al. (2009), a fazer parcerias com empresas multilaterais de ensino.

Outro retrocesso da BNCC em relação as DCNEI é quando ancora sua metodologia no preparo da criança para etapas futuras, institucionalizando o devir na EI, desconsiderando assim, como está presente nas DCNEI, que a criança é um "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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura"(DCNEI, 2009 pg. 12).

Assim, fica a pergunta, se a BNCC não representa um avanço para EI, pelo contrário, um retrocesso, a quem interessa que ela se institua como um documento que balizará o currículo da EI brasileira?

Referencia

ADRIÃO, Theresa, et al. A peculiar modality to privatize public education: the acquisition of" education systems" by São Paulo cities. Educação & Sociedade, 2009, 30.108: 799-818.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Brasília, DF: GT 12: Currículo/Anped e ABdC, 2015. Disponível em: www.cedes.unicamp.br/dl/1IACRwzA0_MDA_38694_

BORGHI, Raquel Fontes; ADRIÃO, Theresa; BERTAGNA Regiane Helena. SUBSÍDIOS PÚBLICOS ÀS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – UM ESTUDO EM MUNICÍIPOS PAULISTAS. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2011, 92.231.

BARBOSA, M.C.S.; RICHTER, S.R.S. Campos de Experiência: umapossibilidade para interrogar o currículo. In Campos de experiências na escolada infância (p.221). Barbosa, M.C; Faria, A. L. G; Finco, D. (orgs.). EdiçõesLeitura Crítica. Campinas, 2015.

CINTRA. Ana Helena Rizzi. Campos de que experiências? Uma breve reflexão sobre a proposta de Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. São Paulo, SP. 2015. Disponível em:
http://www.academia.edu/19718793/Campos_de_que_experi%C3%AAncias_Uma_breve_reflex%C3%A3o_sobre_a_proposta_de_Base_Nacional_Comum_Curricular_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil. Acessado em 18/07/2016

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 1 agosto 2016

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 abr.2012.

_____. Resolução CEB no 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

DESCARTES, R. Meditações. Discurso do método. Meditações. Objeções e respostas. As paixões da alma. Cartas. Tradução de J. Guinsberg e Bento Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1973

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses oculto. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

HUSSERL, Edmund. Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia. Tradução Maria Gorete Lopes e Souza. Porto: Rés, 2001

Lewin, K. (1965). Teoria de Campo em Ciência Social. São Paulo: Pioneira.

Lewin, K. (1973). Princípios de psicologia topológica. São Paulo: Cultrix.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; BORGHI, Raquel Fontes. Institutional arrangements between the municipal public service and private institutions to the offer of vacancies in Early Education. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2013, 94.236: 150-167.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa?. Retratos da Escola, 2016, 9.17.

ROCHA, José Fernando Moura. The concept of field in the classroom: a historical-conceptual approach. Revista Brasileira de Ensino de Física, 2009, 31.1: 1604.1-1604.17.

ROSEMBERG, Fúlvia. Para uma outra educação infantil pós FUNDEB. Texto apresentado no I Encontro Educação para uma outra São Paulo. São Paulo, 2007.

SERVIÇOS DE PROTEÇÃO PARA CRIANÇAS: REVISÃO INTEGRATIVA

Paula Orchiucci Miura
Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas.
E-mail: paula.miura@ip.ufal.br
Estefane Firmino de Oliveira Lima
Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas e colaboradora PIBIC.
E-mail: estefaneolima@gmail.com
Kedma Augusto Martiniano Santos
Discente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas e bolsista UFAL.
E-mail: kedmaaugusto82@gmail.com

RESUMO
A violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes é um problema milenar, complexo, que atinge todas as classes sociais, raças e culturas. O trabalho em rede e a articulação entre os serviços envolvidos com a proteção dessa população ao longo dos anos foram observados por inúmeras pesquisas como inexistentes ou precários, potencializando em alguns casos a situação de violência intrafamiliar. Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar com base na literatura nacional no período de 1990 a 2015 como as redes de proteção e/ou serviços atuam no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Foi utilizado como método a revisão integrativa da literatura. As bases de dados online pesquisadas foram: *Scielo*, Lilacs (Portal BVS) e Capes. A amostra final foi composta por 15 artigos. Os resultados demonstraram a predominância de: pesquisas qualitativas; estudos na área da psicologia; pesquisas na região sudeste; serviços cujo atendimento privilegia a intervenção e o atendimento de crianças e adolescentes; carência de articulação entre os serviços. Conclui-se que é emergente a necessidade de articulação da rede de proteção e serviços que trabalham com atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência intrafamiliar, além de intervenção e serviços voltados para as famílias, comunidades e escolas.
PALAVRAS-CHAVE: violência intrafamiliar contra criança e adolescente; rede de proteção; revisão integrativa.

INTRODUÇÃO

A violência intrafamiliar contra a criança e o adolescente se refere não apenas ao excesso de força física, sexual, verbal contra o outro, mas também à ausência de investimento no cuidado e na preocupação com o outro que necessita de acolhimento emocional e cuidados físicos. Esse tipo de violência é um problema milenar e complexo, que ocorre ao longo do ciclo vital, em todas as regiões do mundo, sem distinção de classe social, grupo racial, nível econômico, educacional ou religião (MIURA, 2012).

Visando assegurar a proteção integral de crianças e adolescentes, o artigo 86º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), nos casos de violência

intrafamiliar, determina que: “A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”. Porém, o que ainda se observa nos serviços de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes é um trabalho setorizado e verticalizado, onde a comunicação intersetorial e interinstitucional é precária ou inexistente (MIURA, 2012; NUNES; SARTI; OHARA, 2009; NJAINE et al., 2007).

De acordo com Oliveira et al. (2006), a rede de proteção refere-se a uma atuação integrada entre instituições que fazem atendimentos a crianças, adolescentes e suas famílias, tais como: escolas, unidades básicas de saúde e programas em turno inverso à escola, entre outros. Para Rizzini (2007), uma rede integrada e articulada, juntamente com políticas públicas (como de saúde e educação), possibilitará um atendimento integral tanto à criança como ao adolescente e suas famílias. Pedersen (2008) salienta que a ação de uma rede efetiva não implica em um conjunto de instituições juntamente com seus profissionais atuando de maneira isolada. A efetividade seria recorrente em um grupo de instituições onde cada qual saberia o seu papel, sua finalidade, e desta feita, seria possível um trabalho em rede de forma descentralizada e horizontal.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar com base na literatura nacional no período de 1990 a 2015 como as redes de proteção e/ou serviços atuam no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes nas principais bases de dados online.

MÉTODO

Foi utilizado o método de revisão integrativa da literatura baseado no referencial de Mendes, Silveira e Galvão (2008). Esse método preconiza algumas etapas: identificação do tema da pesquisa; estabelecimentos de critérios de inclusão e exclusão; definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; avaliação dos estudos incluídos; interpretação dos resultados e apresentação da revisão e síntese do conhecimento.

As bases de dados *online* utilizadas foram: *Scielo*, Lilacs (Portal BVS) e Capes. O Portal BVS foi escolhido por vincular-se a outros bancos de dados como: Medline, Lilacs e Indexpsi Periódicos, minimizando as repetições e potencializando a pesquisa. O acesso à plataforma CAPES se deu por meio do cadastro pessoal dos pesquisadores, como uma

ferramenta importante para coletar informações. As bases de dados selecionadas mostraram-se pertinentes para a investigação por atender às demandas dos setores acadêmicos e propiciar aumento nas produções científicas.

Os artigos selecionados para a análise e discussão dos dados deveriam apresentar os seguintes conteúdos: a) Descrever as redes de proteção e/ou serviços que atuam no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes; e/ou b) Descrever as experiências resultantes da atuação da rede de proteção e/ou serviços que atuam no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Outro critério de inclusão utilizado foi: artigos científicos na língua portuguesa publicados no período de 1990 a 2015. Foram excluídos materiais como livros, teses, dissertações e outras produções acadêmicas.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio da internet, sendo os artigos selecionados inicialmente por meio da leitura dos resumos, a qual foi feita de forma independente e cegada por duas pesquisadoras, seguindo de maneira rigorosa os critérios de inclusão e exclusão dos artigos (SAMPAIO & MANCINI, 2007). As discordâncias na inclusão ou exclusão dos artigos nesta primeira etapa foram solucionadas pela avaliação do grupo de pesquisa. Em uma segunda etapa, a leitura dos artigos foi realizada na íntegra para verificar se contemplavam os conteúdos propostos por essa investigação.

Para a análise dos artigos das bases de dados *online* foi utilizado o instrumento de coleta sugerido por Apostólico, Egry e Silva (2013), o qual foi adaptado para a presente pesquisa com base no instrumento validado por Ursi (2005) e pelo Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em situação de Risco para a violência (MURARO, et al, 2008). O instrumento continha as seguintes informações sobre o artigo: autor(es), ano de publicação, título do periódico, área da revista científica, banco de dados onde foi encontrado, tipo de estudo, idioma, setor responsável pela intervenção, país, objetivo do estudo, natureza da violência apresentada, objetivo do serviço, população do estudo, avaliação do rigor metodológico e tratamento de dados. É importante salientar que essa ferramenta foi submetida à avaliação e modificações no início e decorrer da pesquisa para atender às peculiaridades dos documentos encontrados.

A análise quantitativa foi realizada diante dos seguintes aspectos: banco de dados; ano do artigo; área da revista; tipo de violência pesquisada; método utilizado; público alvo da intervenção e/ou serviço; localização geográfica da instituição dos autores e dos estudos investigados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A síntese do resultado da busca realizada nas bases pesquisadas se encontra sistematizada no fluxograma (Figura 1), a amostra final foi composta por um total de 15 artigos. Os descritores utilizados foram os seguintes: “Violência intrafamiliar e crianças e adolescentes AND violência doméstica e crianças e adolescentes”.

Figura 1. Fluxograma das principais etapas da revisão integrativa da literatura.
Fonte: Autoras (2017).

As áreas da revista onde foram publicados os 15 artigos são: Psicologia, Enfermagem e Saúde Coletiva/Pública. Das três áreas observadas, a Psicologia apresentou seis das produções, a Saúde Coletiva/Pública cinco e a Enfermagem quatro publicações. As revistas referentes à área da Psicologia foram: Psicologia USP; Psicologia: Teoria e Pesquisa; Psicologia Clínica; Psicologia em Estudo; Psicologia: Reflexão Crítica e Psicologia: Ciência e Profissão. As revistas da Enfermagem foram: Revista Latino Americana de Enfermagem [online]; Revista Escola de Enfermagem da USP; Revista Eletrônica de Enfermagem e Revista Brasileira de Enfermagem. E as revistas da Saúde Coletiva/Pública Saúde foram: Cadernos de Saúde Pública; Revista de Saúde Pública; Ciência e Saúde Coletiva e Saúde e Sociedade.

Percebeu-se com esse resultado uma hegemonia de publicações na área da saúde, pois considerando Enfermagem e Saúde Coletiva/Pública como pertencentes a essa área, são nove artigos de 15 da amostra final. Esse resultado corrobora com diversas pesquisas visto que essa temática é vista no Brasil como um problema de saúde pública a partir da década de 1980 (MINAYO & SOUZA, 1999; HABIGZANG et al., 2006), podendo ser esta a justificativa de predominância de trabalhos na área da saúde. No entanto, Dahlberg

& Lkrug (2006) apontam que a violência requer um trabalho interdisciplinar, com a atuação de diversas áreas, como a medicina, a epidemiologia, a sociologia, a psicologia, a criminologia, a educação e a economia. No estudo de Vieira et al (2015) os participantes relataram diversas ações para o enfrentamento das múltiplas violências contra crianças e adolescentes: programas que contribuem para erradicação do ciclo da violência, combatem o trabalho infantil, incentivando crianças e adolescentes a permanecer na escola, entre outros. No entanto, os gestores municipais afirmaram lacunas para a execução dessas ações, falta de prevenção e inexistência de trabalho integrado.

Em relação ao tipo de estudo presente na amostra, 11 dos 15 artigos apresentam abordagem qualitativa, as abordagens Quantitativa/Qualitativa e Quantitativa apresentaram um artigo cada e dois relatos de experiência. Os achados apontam para uma tendência de abordagem qualitativa em pesquisas sobre a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. No entanto, autores apontam que a utilização de métodos qualitativos e quantitativos combinadamente pode facilitar a comparabilidade entre variados estudos, em especial entre populações diferentes (SCHRAIBER, D'OLIVEIRA & COUTO, 2006; MINAYO & SANCHES, 1993).

Com relação à natureza da violência, oito das produções coletadas evidenciam a violência sexual. A violência física foi abordada em cinco artigos, a violência psicológica em quatro, a negligência também apareceu em quatro e a violência conjugal foi observada em um artigo. Em quatro artigos não se especificou o tipo de violência. Entretanto, observa-se que o estudo de mais de uma violência apareceu em 10 dos 15 artigos pesquisados. Assim notou-se que a maioria dos serviços/programas, referente ao tipo de violência apresentada nos artigos da amostra final, trabalhava combatendo diversos tipos de violência e não apenas um. Waiselfisz (2012), com base em registros do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), mostrou que a vitimização por violência física, em 2011, teve uma incidência de 20,2 por 100 mil crianças e adolescentes menores de 19 anos. Na faixa etária de 10-14 anos observou-se um registro de 23,8 por 100 mil adolescentes com relação à vitimização por violência sexual.

Quanto ao público alvo das intervenções, oito estudos apresentaram crianças e adolescentes como públicos alvo, quatro pesquisas abrangeram as famílias como participantes, sendo que destas apenas um estudo incluiu o agressor. Um estudo não especificou a idade dos participantes, e seu público foram vítimas de violência sexual. Uma pesquisa foi realizada com profissionais e um estudo tem como foco a análise de

desempenho dos serviços. Notam-se poucas intervenções direcionadas à família e ausência de serviços e programas que atuem em parceria com escolas e comunidades.

Com relação à localização da instituição dos pesquisadores foi identificada uma predominância dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, com seis e três trabalhos respectivamente. Os Estados de Brasília e Rio Grande do Sul apresentaram dois trabalhos cada. O Estado da Bahia apareceu apenas em um dos trabalhos analisado. Portugal igualmente aparece em uma das publicações analisadas. Desse modo, examina-se que na região sudeste há uma preponderância de pesquisas nesta temática dentre as outras regiões do país. Não houve estudo na região norte e nota-se a presença de apenas um país estrangeiro nos dados coletados.

Quanto ao local onde foram realizadas as pesquisas o Estado de São Paulo apresenta novamente uma predominância entre os estudos, sendo identificado em sete estudos. Os estados do Rio de Janeiro e Brasília apresentaram dois estudos cada. O país de Portugal, assim como os Estados de Bahia e Rio Grande do Sul, apresenta um registro cada. Somente um dos estudos não esclarece o local da pesquisa. Os dados acima evidenciam uma preeminência de estudos efetuados no mesmo local das instituições dos respectivos pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão da literatura nacional no período de 1990-2015, foi possível identificar e analisar como as redes de proteção e/ou serviços atuam no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Observou-se também a predominância das pesquisas na região sudeste, demonstrando ausência desse tipo da pesquisa nas demais regiões do Brasil.

Por ser a temática desta pesquisa um problema multifacetado e complexo, é requerida uma atuação multidisciplinar e interdisciplinar, principalmente, nas áreas da assistência social, do direito, da educação, onde percebeu-se carência de pesquisas nestes outros campos. A pesquisa realizada confirma o pressuposto de que os serviços de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes ainda continuam com precária ou inexistente comunicação intersetorial e interinstitucional. Pode-se dizer ainda que existem lacunas de conhecimento em trabalhos sobre a atuação das redes de proteção voltadas para o público desta pesquisa, ao se levar em consideração a importância desta para a qualidade do cuidado prestado a crianças e adolescentes, além da prevenção contra

a violência intrafamiliar. Referente ao público, as crianças e adolescentes foram o alvo predominante dos serviços/programas vistos por meio desta revisão integrativa. Evidenciando, assim, a falta de intervenções e serviços voltados para as famílias, escolas e comunidades, em conjunto com crianças e adolescente.

Por tratar-se de um tema relevante para a sociedade, seria interessante manter atualizações sobre pesquisas nesta área e desenvolver estudos que articulem as redes e/ou serviços que possibilitem trabalhos de prevenção no enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes colocando-os no centro do processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOSTÓLICO, M. R.; EGRY, E. Y.; SILVA, C. F. Maneiras de enfrentar a violência infantil: uma revisão integrativa. In: XIII Congresso Paulista de Saúde Pública, São Paulo - SP. Saúde e Sociedade - **Anais do XIII Congresso Paulista de Saúde Pública**, v. 2, suppl., p. 201-202. 2013.

ARAÚJO, M. F.. Violência e abuso sexual na família. **Psicol. Estud.** [online], v. 7, n. 2, p. 3-11. 2002.

BARRIENTOS, D. M. S. et al. Compreendendo a Gravidez na Adolescência e as Situações de Violência de Intrafamiliar. **Indagatio Didactica**, v. 5, p. 392-406. 2013.

BARRIENTOS, D. M. S. et al. How do primary health care professionals deal with pregnant women who are victims of domestic violence? **Revista LatinoAmericana de Enfermagem** (online), v. 22, suppl., p. 448-453. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 11 de agosto de 2015.

BRITO, A. M. M. et al. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: estudo de um programa de intervenção. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 10, n. 1, p. 143-149. 2005.

CARLOS, D. M. et al. O apoio social sob a ótica de adolescentes vítimas de violência doméstica. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 48, n. 4, p. 610-617. 2014.

COSTA, L. F.; PENSO, M. A.; ALMEIDA, T. M. C. O Grupo Multifamiliar como um método de intervenção em situações de abuso sexual infantil. **Psicologia USP**, v. 16, n. 4, p. 121-146. 2005.

COUTINHO, M. J.; SANI, A. I. Casa abrigo: a solução ou o problema?. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 4, p. 633-641. 2010.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G.. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciênc. saúde coletiva** [online], v. 11, suppl., p.1163-1178. 2006.

DESLANDES, S. F.. Atenção a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica: análise de um serviço. **Cad. Saúde Pública** [online], v. 10, n. 1, p. 177-187. 1994.

DESLANDES, S. F.; MENDES, C. H. F.; LUZ, E. S. D. Análise de desempenho de sistema de indicadores para o enfrentamento da violência intrafamiliar e exploração sexual de crianças e adolescentes. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 19, n.3, p. 865-874. 2014.

FARIA, A. L.; ARAÚJO, C. A. A.; BAPTISTA V. H. Assistência à vítima de violência sexual: a experiência da Universidade de Taubaté. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 10, n. 4, p. 1138-43. 2008.

FERRIANI, M. G. C.; BERTOLUCCI, A. P.; SILVA, M. A. I. Assistência em saúde às crianças e adolescentes abrigados em Ribeirão Preto. **Revista Brasileira de enfermagem**, *v.* 61, n. 3, p. 342-348. 2008.

GONCALVES, H. S; FERREIRA, A. L; MARQUES, M. J. V. Avaliação de serviço de atenção a crianças vítimas de violência doméstica. **Rev. Saúde Pública** [online], v. 33, n. 6, p. 547-553. 1999.

HABIGZANG, L. F. et al. Grupoterapia cognitivo-comportamental para meninas vítimas de abuso sexual: descrição de um modelo de intervenção. **Psicologia Clínica**, v. 18, n. 2, p. 163-182. 2006.

HABIGZANG, L. F. Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. **Psicologia Reflexão Crítica**, v. 19, n. 3, p. 379-386. 2006.

MACHADO, J. C. et al. Violência intrafamiliar e as estratégias de atuação da equipe de Saúde da Família. **Saúde e sociedade**, v. 23, n. 3, 828- 840. 2014.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, v. 17, n. 4, p. 758-64. 2008.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 237-248. 1993.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O.. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. *9*, n. 3, p. 237- 248. 1993.

MIURA, P. O. **A violência intrafamiliar no Brasil e Portugal: uma avaliação das ações terapêuticas a partir de duas cidades, Arujá e Coimbra**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia)- Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. 2012.

MIURA, P. O. Ações Terapêuticas Baseadas em Winnicott: estudo de caso de violência intrafamiliar. **Rabisco**: revista de psicanálise, v. 4, p. 290-291. 2014.

MURARO, H. M. S. et al. (Org.) **Protocolo da rede de proteção à criança e ao adolescente em situação de risco para violência**. 3 ed. rev. e atual. Curitiba: Secretaria Municipal da Saúde, 2008.

NJAINE, K. et al. (2006). Redes de prevenção à violência: da utopia à ação. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.11, p. 1313-1322. 2006.

NUNES, C. B.; SARTI, C. A.; OHARA, C. V. S.. Profissionais de saúde e violência intrafamiliar contra a criança e adolescente. **Acta Paul Enferm**., v. 22, p. 903-8. 2009.

OLIVEIRA, V. L. A. et al. Redes de Proteção: Novo paradigma de atuação – experiência de Curitiba. In: LIMA, C. (Coord.). **Violência faz mal a saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p. 143-150.

PEDERSEN, J. R. Serviço de enfrentamento à violência, abuso e exploração sexual contra crianças e adolescentes: a busca pela garantia dos direitos da população infantojuvenil. In: MENDES, L. M.; MARCHEZA, N. A. (Org.). **Expressão de violência e seu enfrentamento no CREAS/Centro de Referencia Especializado da Assistência Social**. Passo Fundo: Méritos. 2008. p. 19-37.

RIZZINI, I. (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes***:* experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 152 p.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter**., São Carlos , v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007 .

SCHRAIBER, L. B. et al. Violência e saúde: estudos científicos recentes. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, suppl., p. 112-120. 2006.

TAROUQUELLA, K. C. et al. O trabalho interdisciplinar no contexto da exclusão. **Psicol. Cienc. Prof.** [online], v. 23, n. 3, p. 90-97. 2003.

URSI, E. S. (2005). **Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura**. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em enfermagem)- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2005.

VENDRUSCOLO, T. S. et al. (2004). As políticas sociais e a violência: uma proposta de Ribeirão Preto. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online],v.12, n.3, p. 564-567. 2004.

VIEIRA, L. J. E. S. et al. Relatos de gestores da Assistência Social, Educação e Segurança Pública sobre o enfrentamento da violência. **Cad. saúde colet.** [online], v.23, n.3, p.231- 238. 2015.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasi**l. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos; 2012.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: A UNIVERSALIZAÇÃO DA PRÉ-ESCOLA E OS DESAFIOS À POLÍTICA MUNICIPAL

Clarice Estabanez de Chaves Faria
PROPED/UERJ
clarice_faria@yahoo.com.br
Roberta Teixeira de Souza
PROPED/UERJ
rotsouza2@yahoo.com.br
Sonia de Oliveira Martins
PROPED/UERJ
som.sonia@gmail.com

Nos últimos anos, políticas públicas e mudanças legais destinadas à Educação Infantil intensificaram os debates entre especialistas e pesquisadores da infância, sobretudo no que diz respeito à universalização e obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola, bem como a oferta de vagas em creches. Reconhecida pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, esta etapa da Educação Básica é responsável pelo atendimento às crianças de até 5 anos em creches e pré-escolas.

Outros dispositivos legais trazem demandas significativas, especialmente aos municípios, quanto à universalização da pré-escola e o aumento da oferta de vagas em creches para as crianças de 0 a 3 anos. A Emenda Constitucional 59/2009, ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica para a faixa etária de 4 a 17 anos, a partir do ano de 2016 e o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) para o decênio 2014-2024, estabeleceu como Meta 1, universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência deste plano. Nessa perspectiva, este trabalho elege como tema o direito à Educação Infantil frente à universalização da pré-escola e os desafios que se impõem às políticas municipais.

Apoiado na abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Ball (2011), o trabalho apresenta questões relacionadas a três pesquisas de mestrado[116] em curso que têm por

[116]Vinculadas ao projeto de pesquisa- Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro. (Faperj E-26-203.093/2016 - Plataforma Brasil Nº 1.607.838), coordenada

objetivo investigar as principais estratégias desenvolvidas por diferentes municípios, da região metropolitana do Rio de Janeiro, na implementação das determinações legais. Ball (2011) destaca que a pesquisa sobre políticas educacionais no Brasil tem sido interesse de muitos pesquisadores, no entanto, o autor evidencia as fragilidades existentes no campo, ressaltando a necessidade de ampliar os referenciais teóricos dessa área e a interlocução com a literatura internacional.

Outro aspecto abordado por Ball (2011) é o fato de que muitas pesquisas voltadas para a escola, para o cotidiano da sala de aula e para a prática docente, não consideram as influências das políticas educacionais e dos contextos econômicos, políticos e sociais sobre essas esferas. Além disso, algumas vezes, as análises tomam as políticas educacionais como claras e fixas, desvinculando-as do espaço e tempo em que emerge a política. O autor argumenta que é preciso romper com a ideia de que as políticas têm sua origem distante das pessoas, para Ball (2011), o processo de tradução e recriação torna o sujeito ator ativo das políticas.

Os estudos em andamento problematizam os avanços e desafios postos a três municípios – Duque de Caxias, Itaboraí e Niterói –, buscam observar algumas políticas que estão sendo desenvolvidas para o cumprimento da garantia do direito ao acesso à Educação Infantil expressos na legislação educacional e questionam os possíveis impactos e consequências dessas políticas para a ampliação do atendimento à população de 0 a 3, bem como à universalização da pré-escola. O trabalho tomou como ponto de partida a revisão da literatura e considera as principais mudanças ocorridas na legislação brasileira referentes à Educação Infantil, dados do censo escolar e fontes documentais dos municípios participantes da pesquisa.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

Duque de Caxias é o lócus de uma das pesquisas de mestrado em curso no Neipe – Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (PROPED/UERJ). O município está situado na Baixada Fluminense, região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Conforme o último Censo Demográfico realizado em 2010, possui a 3ª maior

pela Prof.ª Dr.ª Vera Maria Ramos de Vasconcellos (NEIPE/PROPED).

população do Rio de Janeiro e a 18ª de todo o Brasil. Com uma extensão territorial de 467,62 km^2, abriga atualmente uma população estimada em 886.917 habitantes[117].

As taxas de pobreza do município e a desigualdade social ainda são grandes. Em 2010, o índice de incidência da pobreza chegava a 53,53% e havia 37,8% da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo. Quando olhamos para os dados educacionais informados pelo IBGE[118] percebemos que há muitos desafios a serem superados, pois, 48% da população acima de 10 anos de idade sequer tinha o Ensino Fundamental completo no ano de 2010.

Não obstante os desafios apresentados, o foco do nosso estudo é a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, investiga-se, no município de Duque de Caxias – RJ, como tem se dado a oferta de educação em creches e pré-escolas para as crianças pequenas. Em particular, observar o impacto nas políticas locais em decorrência às mudanças legais efetivadas pela Emenda Constitucional 59 (11/11/2009) e, posteriormente, pela Lei 12.796 (04/04/2013), que alteram, respectivamente, a Constituição Federal e a LDBEN/96 e ampliam a obrigatoriedade de matrícula na Educação Básica para crianças de 4 a 17 anos a partir de 2016.

Ainda em fase inicial, apresentamos alguns dados obtidos a partir das estatísticas elaboradas pelo INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), disponíveis no site do Observatório do PNE e do Educacenso.

Conforme histórico apresentado na Proposta Curricular para a Educação Infantil (DUQUE DE CAXIAS, 2012), na década de 1980 surgem as primeiras creches públicas no município de Duque de Caxias sob a gerência da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Em março de 1989, essas creches passam à Secretaria Municipal de Educação. No final dos anos 90 havia ao todo cinco creches municipais.

É a partir dos anos 2000 que a Educação Infantil sofre considerável processo de expansão, tanto na rede municipal quanto privada. Evolução essa que pode ser observada no gráfico a seguir[119]:

[117]População estimada pelo IBGE para o ano de 2016: < https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>

[118] Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rj/duque-de-caxias/pesquisa/23/22469?detalhes=true&localidade1=330455>

[119] Fonte: http://matricula.educacenso.inep.gov.br

	2001	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Creche Municipal	376	689	898	2047	2402	2583	2448
Creche Privada	428	815	578	655	963	1854	2402
Pré-escola Municipal	1118	3990	4188	5427	6120	6444	7468
Pré-Escola Privada	5545	6986	4378	5391	6123	7204	8549

Hoje, de acordo com o número de escolas disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação[120], existe um total de 35 creches na rede pública municipal. Desse quantitativo, sete unidades são denominadas Centros de Atendimento à Infância Caxiense (CCAICs) e recebem crianças de 1 a 5 anos de idade; que contemplam o aspecto educacional e buscam acompanhar o desenvolvimento de crianças com baixo peso (DUQUE DE CAXIAS, 2012). As demais unidades oferecem creche e pré-escola e contemplam a faixa etária de 2 a 4 anos de idade. Além das creches, pouco mais de 100 escolas de Ensino Fundamental da rede, também, recebem crianças em idade pré-escolar.

Quando comparamos os dados de matrícula inicial dos anos de 2013 e 2016, começamos a perceber o impacto da Lei 12.796 /13 no quantitativo apresentado:

	Matrículas em 2013	**Matrículas em 2016**	**Expansão (%)**
Creche	2.583	2.402	⬇ - 7%
Pré-Escola	6.444	8.262	⬆ 28%

Fonte:http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos

Na atual conjuntura, o índice de crianças matriculadas na pré-escola continua em progressiva expansão, enquanto as matrículas na creche começam a diminuir.

[120] http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/portalsme/index.php/unidades-escolares

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ

Itaboraí, um dos municípios participantes da pesquisa, possui uma área territorial de 430,375 km² (IBGE, 2013). Sua população estimada em 2013 foi de 225.263 habitantes (IBGE, 2013). Em 2012, com os avanços na construção do Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro (COMPERJ), a cidade experimentou um grande crescimento imobiliário, com a construção de modernos edifícios corporativos, shopping, hotéis, empreendimentos residenciais, novas lojas e negócios. Entretanto, com a paralisação das obras do COMPERJ, em 2015, o que se viu foi uma crise sem precedente onde os serviços públicos foram diretamente afetados.

Desta forma, Itaboraí atualmente se revela um município com baixos índices de qualidade de vida, possuindo grande parte de seu território ocupado por propriedades rurais e agora assolado pela crise, pelo desemprego e a falência de micro e pequenos empresários.

Em relação à educação, dados do setor de matrículas indicam que a Rede Municipal possui atualmente, 89 escolas, sendo 47 de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e 19 Centros Municipais de Educação Infantil, atendendo exclusivamente um público de 2 a 5 anos; porém, apenas três desses Centros atuam em horário integral. Nesse contexto, as políticas e práticas voltadas para a educação da primeira infância no município de Itaboraí configuram-se como um desafio ainda maior, uma vez que a Rede Pública Municipal não oferece atendimento às crianças com menos de 2 anos. O quadro abaixo apresenta o número de matrículas na Educação Infantil no ano de 2017:

DADOS DA ED. INFANTIL (LEVANTAMENTO REALIZADO EM MAIO DE 2017)		
NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: 4849		
NÚMERO DE TURMAS: 313		
ANO DE ESCOLARIDADE	**TURMAS**	**CRIANÇAS**
BERÇÁRIO (ATÉ 12 MESES)	**0**	**0**
GRUPO 1 (12 A 24 MESES)	**0**	**0**
GRUPO 2 (2 ANOS A 2 ANOS E 11 MESES)	**21**	**241**
GRUPO 3 (3 ANOS A 3 ANOS E 11 MESES)	**62**	**919**
GRUPO 4 (4 ANOS A 4 ANOS E 11 MESES)	**109**	**1754**
GRUPO 5 (5 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES)	**121**	**1935**

Como parte das políticas de ampliação das matrículas na Educação Infantil, no período de 2013 a 2016, o município iniciou a construção de duas unidades do Programa

Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). Uma das unidades tinha como previsão de inauguração o ano de 2016, porém, as obras foram interrompidas e ainda não foram retomadas. No início de 2017, integrantes de diferentes esferas do governo visitaram as obras e afirmaram que elas serão finalizadas e que mais duas unidades serão construídas no prazo máximo de oito meses. Pretende-se com essas quatro novas unidades começar a atender, mesmo que de forma pouco expressiva, as crianças com menos de 2 anos. Além dessas iniciativas, estudos estão sendo realizados com vistas à construção de prédios anexos, em unidades escolares existentes, nos bairros onde o número de vagas na Educação Infantil não é suficiente.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE NITERÓI

O município de Niterói, ao longo das últimas décadas, construiu uma história em políticas públicas para educação infantil que tornou possível chegar aos dias atuais com um atendimento que, se não universal, atingiu uma qualidade reconhecida e avançou com solidez.

O atendimento à primeira infância esteve a cargo da Secretaria de Assistência Social até 1994. Ano em que as unidades foram transferidas para a Secretaria Municipal de Educação/Fundação Municipal de Educação. A partir de então iniciou um processo de formação continuada para os profissionais da educação para trabalhar na Educação Infantil, além da formulação de um novo currículo para a rede e de investir na adaptação/aquisição de espaços físicos já existentes. Através da Portaria FME nº 134/00 as instituições passaram a serem chamadas de Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) com a proposta de educar crianças de 0 a 6 anos, garantindo a trilogia cuidar/educar/brincar, preferencialmente, em horário integral.

Atualmente as UMEI contam com dois professores por Grupo de Referência da Educação Infantil (GREI), que são divididos do GREI 0 ao GREI 5 de acordo com a faixa etária da criança de 04 meses a 5 anos e 11 meses. Os professores cumprem carga horária de 40 horas na mesma instituição, quando esta oferece atendimento em horário integral. Toda UMEI tem direito a uma Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) composta por diretor/a, diretor/a Adjunto/a e pedagogo/a, além de um/a professor/articulador/a para acompanhar a turma enquanto os professores regentes estão no horário de planejamento

individual (Portaria FME 087/2011). Há, também, às quartas-feiras, o planejamento coletivo do grupo.

Em 2013, com apoio de verba federal (PROINFANCIA e Brasil Carinhoso), a prefeitura lançou o projeto Mais Infância, tendo por objetivo ampliar a rede municipal de educação infantil com mais 20 UE nos três anos subsequentes. Até aquele ano, a rede contava com 48 unidades, sendo 26 exclusivas de Educação Infantil. As demais funcionavam em espaços compartilhados com o ensino fundamental (principalmente 1º e 2º ciclos). Com o Mais Infância a meta era ampliar para 68 unidades, com uma expectativa de 3 mil novas vagas, através da construção de novos prédios, além de municipalização de creches comunitárias.

A Meta 1, do PNE/14 possui estratégias voltadas para qualidade na Educação Infantil, assim sendo, não cabe aos municípios somente ampliar as redes, mas realizar isto com atenção voltada a indicativos de qualidade, que inclui por exemplo profissionais habilitados, ambientes adequados e material pedagógico. Verificamos que tal proposta está contemplada nas políticas públicas de Educação Infantil em Niterói desde que esta passou a integrar a Fundação Municipal de Educação.

Durante o período proposto para a realização do projeto Mais Infância foram inauguradas/reformadas e municipalizadas o quantitativo de unidades previstas. Já no primeiro ano do projeto, deu-se início as inaugurações de UMEI e, em 2016, ano previsto para entrega da vigésima unidade de educação infantil, a prefeitura de Niterói ultrapassou a meta inicial do projeto Mais Infância, com a última UMEI (21ª) inaugurada, localizada no bairro do Fonseca, intitulada Professora Regina Leite Garcia. No entanto, o quantitativo de novas matrículas foi de 1.114 (Censo 2016). O motivo foi que as matrículas das creches comunitárias municipalizadas já tinham sido contabilizadas no Censo Escolar, assim elas não aparecem na ampliação no número total de matrículas da educação infantil. No quadro abaixo podemos comparar as mudanças de 2013 a 2016.

ETAPA	REDE	MATRÍCULAS EM 2013	MATRÍCULAS EM 2016
CRECHE	**PÚBLICA**	**1.511**	**2.252**
	PRIVADA	**3.565**	**3.885**
PRÉ-ESCOLA	**PÚBLICA**	**3.468**	**3.841**
	PRIVADA	**7.887**	**6.738**

Fonte: INEP – Censo Escolar

Quando o governo federal alterou o Art. 208 da CF/88 através da Emenda Constitucional 59/2009, estipulando que " I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade", aponta para a universalização da pré-escola, colocada de forma clara na Meta 1 do PNE/14 e com prazo para conclusão até 2016. Isto fez com que a sua expansão se tornasse prioridade em todos os municípios brasileiros em detrimento da creche, e não foi diferente em Niterói.

Ao analisarmos os dados do Censo Escolar da rede municipal, expressos na tabela acima, podemos observar que, no município de Niterói, a maior ampliação do atendimento foi na creche. Enquanto na pré-escola foram efetivadas 373 matrículas a mais, na creche este número foi de 741, concomitantes ao período de implantação do projeto Mais Infância. Com este resultado podemos afirmar que o governo de Niterói já mantinha uma política de ampliação regular de matrículas na pré-escola, e a referida Emenda Constitucional não o obrigou a desenvolver um projeto emergencial, quando computados os dados das redes pública e privada do ano de 2013, o município estava próximo de atingir a meta, como podemos aferir na tabela abaixo:

POPULAÇÃO DE 0 A 3 ANOS E DE 4 A 5 ANOS QUE FREQUENTA A ESCOLA		
NITERÓI	**0 A 3 ANOS**	**4 A 5 ANOS**
	40,2%	**90,7%**

Fonte: Estado, Região e Brasil - IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - 2013
Fonte: Município e Mesorregião - IBGE/Censo Populacional - 2010

No Plano Municipal de Educação de Niterói (Lei nº 3234 de 2 de agosto de 2016) a proposta para Meta I tem a seguinte redação:"Ampliar a oferta de educação infantil, de forma a atender, no prazo de vigência do plano, 100% (cem por cento) da crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos e 100% (cem por cento) das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco)". Isto aponta para uma continuidade nas políticas de ampliação da oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 anos no município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da crescente evolução da oferta de vagas para a Educação Infantil, principalmente para a pré-escola, os municípios de Duque de Caxias e Itaboraí estão distantes de atingir a Meta 1 do Plano Nacional da Educação (2014 – 20124). Já o município de Niterói está mais próximo do alcance do marco estipulado: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola e ampliar a oferta de vagas em Creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024. Podemos observar essa realidade nos índices apresentados pelo Observatório do PNE[121]:

Porcentagem de Frequencia à Educação Infantil		
	Pré-escola	**Creche**
Duque de Caxias	74,6%	21,9%
Itaboraí	81,9%	21,7%
Niterói	90,7%	40,2%

Conforme a tabela acima, Duque de Caxias e Itaboraí apresentaram percentuais abaixo, inclusive, da média nacional, que é de 90,5% para a idade pré-escolar e de 30,4% para a creche. Os indicadores apontam que esses municípios ainda precisam investir significativamente na expansão e oferta de vagas para esse nível inicial da Educação Básica.

Niterói apresentou índices acima da média nacional, mas, ainda que o município ocupe um lugar de destaque positivo no que se refere às políticas públicas para educação infantil, há um longo caminho a percorrer até que a educação oferecida em creche e pré-escola responda a demanda da população. Destacamos que, das 69 UMEI existentes, apenas 8 unidades possuem berçário. Estes dados deixam claro que há uma parcela importante de bebês e crianças pequenas que continuam tendo seu direito à educação pública cerceado. Desde o encerramento do Mais Infância em 2016, não foi anunciado outro projeto que contemple a ampliação de vagas, principalmente no berçário. Esperamos que o silêncio do poder público não signifique uma estagnação das ações que contemplam a educação da infância niteroiense.

[121] http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil/dossie-localidades. O Observatório se baseia nos dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2010 em relação ao quantitativo de pessoas que freqüentavam escola ou creche.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: junho de 2017

_____. **Emenda constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Duque de Caxias – Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>

_____. **Censo Demográfico 2010**. Duque de Caxias – Amostra: Resultados Gerais. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>

_____. INEP/MEC. **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2015.** Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>

_____. INEP/MEC. **Resultados Finais do Censo Escolar - 2016.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular: Educação Infantil**, 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística *(IBGE). Janeiro de 2013. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Itabora%C3%AD*
NITERÓI. Lei nº 3234 de 2 de agosto de 2016. Disponível em: http://www.niteroi.rj.gov.br/downloads/do/2016/08_Ago/04.pdf

_____. *Minuta do Plano Municipal de Educação de Niterói. Disponível em:* http://www.educacaoniteroi.com.br/2015/05/conferencia-municipal-de-educacao-de-niteroi-2015/

_____. Portaria FME 087/2011. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/0B0dgWBrr9i7JbEticHY3d2NBNVk

VASCONCELLOS, V. M. R..Projeto de Pesquisa (2016 – 2019) - **Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro**. (Plataforma Brasil Nº 1.607.838).

ORALIDADE E ESCRITA COMO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS EM CRIANÇAS PEQUENAS, A PARTIR DA ESCUTA DE HISTÓRIAS

Salezia Magna de Oliveira Costa[122]
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
salmagna@gmail.com
Adna de Almeida Lopes – UFAL[123]
adnalopes@globo.com
Wilton Carneiro Barbosa[124]
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
wiltoncarneiro.educador@gmail.com

Resumo
Esta pesquisa tem como objetivo incentivar à elaboração e implementação de propostas pedagógicas para a infância que priorizem os Campos de Experiências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei) de 2010, contemplados na Base Nacional Comum Curricular e trazer a Oralidade e a Escrita como parte significativa na aquisição da linguagem oral e escrita das crianças, a partir de experiências coletivas em creches que rejeitem a alfabetização como fim. Os dados coletados são de crianças de três anos que frequentam um Centro de Educação Infantil na Cidade de Campo Alegre, situada no leste alagoano. Parte-se do pressuposto de que as crianças pequenas, que ouvem histórias podem relatar/recontar de forma linear e reescrevê-las através de garatujas e desenhos que representem as cenas das histórias sozinhas e/ou com o auxílio de um Outro que assume o papel de interlocutor da criança. Para isto, teremos como base estudos que dialogam, (FERREIRO, 1993; SOLÉ, 2003; QUEIRÓS, 2009; ABAURRE; SABINSON; FIAD, 1997; KRAMER, 1992; KISHIMOTO, 2005; MARTINS, 2008), bem como Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió, (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), em construção. Observou-se, já na coleta do corpus, a produção de I.V, uma criança de 3 anos, episódios em que despontam as vivências de experiências com a oralidade e a escrita a partir da escuta de histórias.

Palavras-chave: Educação Infantil. Experiências de leitura e escrita. Proposta pedagógica.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, vem passando por inúmeras mudanças, pois recentemente as crianças de 0 a 5 anos passaram a ser prioridade na política nacional de educação. Embora o atendimento dessa faixa etária ainda seja

[122] Mestranda em Educação / PPGE – Universidade Federal de Alagoas - UFAL
[123] Professora Orientadora / PPGE – Universidade Federal de Alagoas - UFAL
[124] Mestrando em Educação / PPGE – Universidade Federal de Alagoas - UFAL

muito deficiente, delimitaremos, neste estudo, discussões com o intuito da consolidação de propostas pedagógicas que insiram a criança como sujeito primordial desta etapa de ensino.

Discutiremos pontos importantes que merecem destaques no currículo da educação infantil, pois há uma tensão muito grande por parte das secretarias municipais de educação, das equipes gestoras das instituições de Educação Infantil, e principalmente das professoras e professores acerca do que ensinar, e principalmente, quando se trata da linguagem oral e escrita.

Muitas práticas pedagógicas são embasadas nos documentos oficiais do MEC, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010); os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), e por meio de documentos orientadores de algum estado ou município.

Mesmo com esse leque de documentos e orientações curriculares, ainda é confusa a prática pedagógica quando se trata do trabalho com a oralidade e a escrita das crianças. De um lado se instaura o conflito entre o errar e o acertar na escolha de atividades, pois muitos professores e professoras não foram preparados, nos seus cursos de graduação, para atuar na Educação Infantil.

Nas Dcnei a prática pedagógica para as crianças se estruturam nos eixos: **interações** e **brincadeiras,** descritas como "experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimento por meio de suas ações com seus pares e com seus adultos, o que possibilita aprendizagem desenvolvimento e socialização" (BNCC, 2017, p. 33,).

Esclarecendo melhor: a criança precisa aprender interagindo e brincando. Então, que experiências poderiam vivenciar com a língua escrita, sem que precisassem ficar tanto tempo com atividades de escrever sem sentido algum? E, o que a criança escreveria se sua coordenação motora ainda está em construção? O que se constata é que

> "[...] muitas professoras sentem falta de referenciais mais claros, que orientem sua prática educativa. Diante desse quadro, ou utilizam os conhecidos exercícios de treino perceptomotor e cópia de letras, a fim de "preparar para a alfabetização, ou abandonam qualquer atividade

> mais sistemática de leitura e produção escrita por parte dos pequenos". (BRANDÃO; ROSA, 201, p.7).

Refletindo sobre isso, nosso objetivo é propor um re/pensar acerca dessa prática pedagógica, a partir da elaboração e/ou implementação de propostas pedagógicas que contemplem os Campos de Experiências e que priorizem as atividades com a oralidade e a escrita. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil estão detalhados, no quadro síntese dos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular. Logo, aconselhamos que as crianças vivam experiências essenciais e estimulantes a partir de histórias contadas por suas e seus professoras/professores e que essas práticas estejam asseguradas, não só na proposta pedagógica, mas na rotina dos centros e escolas de Educação Infantil.

Oralidade e Escrita como Campo de Experiência

Apoiados em autores que têm pesquisado sobre a aquisição da escrita em crianças e o papel do professor, escriba, interlocutor e/ou o Outro letrado frente ao movimento de descoberta das primeiras impressões das crianças dispostas no papel, como garatujas e/ou letras, seja na escola, ou no seio familiar, (ABAURRE; SABINSON; FIAD, 1997) e sobre a importância de ler e escrever brincando na educação infantil (FERREIRO, 1993; SOLÉ, 2003; KISHIMOTO, 2005; MARTINS, 2008; QUEIRÓS, 2009; BRANDÃO; ROSA, 2011), como também acerca das políticas para a Educação Infantil (BRASIL, 2005; KRAMER, 1992), é que está pautada esta pesquisa, levando em consideração que esses estudos seguem, em consonância com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), em versão preliminar.

Nossa proposta está acentuada na prática das crianças com a Oralidade e a Escrita como Campo de experiência, compreendendo que esse contato se dê por meio de estímulos e de um ambiente que favoreça essas vivências, pois Brandão e Leal (2011) afirmam que "[...] é brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita". Com este pensamento, as pesquisadoras propõem que na Educação Infantil, as crianças

experimentem situações de convívio com a escrita, sem no entanto, que essa prática se torne um fardo.

Esse cuidado é preciso ter. E é nesta prática equivocada de apresentar a escrita para a criança, que pode se instaurar as atividades repetitivas e enfadonhas de juntar sílabas e formar palavras, ou mesmo de fazer com que a criança tente copiar a mesma letra várias vezes, expondo-a a horas e horas de atividades tradicionais e sem sentido que visam o decorar de letras e sílabas. Com este pensamento, não estamos dizendo que alfabetização se limita a essas práticas, pois sabemos que há métodos bem significativos quanto a este processo, mas estamos nos referindo a falta de preparo e formação de uma grande maioria, quando se trata do trabalho com a escrita das crianças. Para tanto, Ferreiro, (1993) afirma que:

> [...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 1993, p. 39)

Refletindo sobre esse pensamento, não estamos preocupados com uma experiência de oralidade e escrita com o objetivo emergencial de aprender a ler e escrever, pois para este fim específico, tem-se programas por meio de ciclos de alfabetização no ensino fundamental. Nossa proposta é de oferecer às crianças, o deleite de conhecer e praticar essas experiências desde cedo, pois de uma coisa sabemos, elas amam papel e lápis na mão, gostam de brincar de ensinar a ler e escrever, de contar histórias folheando livros com narrativas criativas que cabem no seu universo infantil.

O que precisamos entender é que as crianças vivenciam esse processo de letramento antes de sua inauguração na escola, mesmo que não sejam inseridas numa família que tenha a leitura como prática, nem que ninguém conte histórias para dormir, é tolice achar que nesta faixa etária a criança não tenha tido acesso à cultura escrita, muito menos na era da tecnologia, pela qual grande parte deste público tem como brinquedo os *smarts* objetos. As crianças estão rodeadas pela escrita por onde quer que vá, e desde cedo, mesmo que minimamente, elas entram em contato com livros, revistas, rótulos de mercadorias, bilhetinho da mãe, do pai, recados deixados pelos adultos como forma de

lembrar uma ação que será executada, ou mesmo para não esquecer de algo, a receita de comida que a mãe anota ao assistir um programa, no percurso a algum destino, em que se depara com muros cheios de letreiros, *outdoors*, placas, cartazes, etc. Intensificar essas experiências no contexto escolar

> Não se trata de acelerar nada, nem substituir a tarefa de outras etapas com relação a esse conteúdo (a leitura); trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e a aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar. (SOLÉ, 2003, p. 75).

É com esse entendimento que trataremos das experiências vivenciadas pelas crianças ao participar das atividades que estimulam a leitura e a escrita por meio de práticas que priorizem o protagonismo das crianças e que deem a elas a oportunidade de se aproximar da cultura escrita.

A Oralidade e a Escrita na Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica da qual estamos sugerindo é aquela que se constrói coletivamente com a comunidade escolar, e que torne a criança protagonista do seu conhecimento, uma prática pedagógica que propicie momentos significativos e estimulantes da criança com a oralidade e a escrita, que vise o contato dela com o texto, e em especial, o literário, para que possa dar asas a sua imaginação, e que a partir dele, sintam-se convidadas a ouvir a leitura da professora e pratique leituras e/ou reconto, a seu modo, levantando hipóteses por meio do verbal e visual dos livros de histórias. Entendendo que a

> Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (DCNEI, 2010, p. 13).

É importante considerar que a orientação em questão está baseada na criança como um

> 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p. 12).

Desse modo, seria muito bom que as secretarias municipais de educação se preocupassem em organizar suas orientações curriculares para auxiliar nas propostas pedagógicas dos centros e escolas, mesmo acreditando que as professoras/professores já sigam os documentos oficiais e modelos de orientações nas quais se identificam, porém correm os riscos de priorizarem práticas que não se aplicam a realidade da comunidade escolar em que estão inseridas.

Nas leituras que fizemos de algumas orientações curriculares para a Educação Infantil, destacamos a da rede municipal de Maceió, Alagoas, (2015), pois são orientações que seguem em concordância com os documentos oficiais e norteadores para as crianças na Educação Infantil.

> A criança, e não o conteúdo escolar, é o centro da ação pedagógica. O foco recai sobre as vivências e experiências das crianças e a forma peculiar como constroem e se apropriam de conhecimento sobre o mundo e si mesma, expressam-se e manifestam seus desejos, interesses e curiosidades (MACEIÓ, 2015, p. 75).

Outra proposta significativa se dá por meio dos Indicadores da Qualidade na educação Infantil (2009, p. 7) que "caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade". Para tanto, interessa-nos destacar a Dimensão 2, que trata da Multiplicidade de Experiências e Linguagens, especificamente, o indicador 2.5, que tem a seguinte proposta: Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita, e que se desdobra nas seguintes questões a serem avaliadas pela comunidade escolar:

> 2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?
>
> 2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?
>
> 2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?

> 2.5.4. As professoras criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita?
>
> 2.5.5. As crianças são incentivadas a "produzir textos" mesmo sem saber ler e escrever?
>
> 2.5.7. As professoras incentivam as crianças maiores, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações? (BRASIL, 2009, p. 31,)

Essas questões servem de termômetro para a prática da oralidade e da escrita para crianças na Educação Infantil e são essenciais para serem contempladas na proposta pedagógica, sob o compromisso de responder positivamente a esses questionamentos.

A Base Nacional Comum Curricular define e denomina os campos de experiência "em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências" a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2017, p. 36). Na base, todos esses campos são contemplados por objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na faixa etária da Educação Infantil. Faremos um recorte apenas desses objetivos para crianças nas idades de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (a faixa etária é exclusiva para a análise posterior de I.V, uma criança de 3 anos e sete meses). Nesta fase, as crianças podem

> - Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
> - Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
> - Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
> - Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
> - Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
> - Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
> - Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais e suas características gráficas.
> - Ampliar o contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.)
> - Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. (BNCC, 2017, p. 45, 46).

O caso singular de I.V com a oralidade e a escrita numa creche

As letras I.V. são as iniciais de uma criança, do sexo feminino, com a idade de 3 anos e sete meses quando na ocasião da pesquisa, em 2016. Filha de pai jogador de futebol, que não chegou a concluir o ensino fundamental, e mãe graduanda em engenharia ambiental. A pequena passou a frequentar uma creche, situada na cidade de Campo Alegre, Alagoas, aos dois anos de idade, e foi neste ambiente onde teve acesso a experiências estimulantes e significativas de roda de conversa e contação de histórias. Neste espaço acolhedor e com rotinas bem definidas, passou a ter um maior contato com leituras feitas pela professora sobre contos de fadas que desencadeavam numa sequência didática proporcionando as mais variadas experiências coletivas entre as crianças e o adulto, o outro letrado, o qual nos referimos no início deste estudo.

Com a frequência de uma rotina de leituras, a professora passou a introduzir através de fantoches as histórias, depois por meio de dramatizações, nas quais as crianças faziam os papéis das personagens dos contos lidos, etc. Na coleta desses dados, pudemos constatar, através de visitas in loco e evidências, como registro da professora e da coordenadora da creche, as experiências vividas pela turma que era formada por crianças a partir de três anos.

No contato que tivemos com I.V, propomos uma experiência escrita de um gênero textual conhecido por ela, nesta ocasião, ela nos chegou com um convite de aniversário em mãos que havia recebido de um colega. Como convite de aniversário é um gênero já conhecido por ela, propomos a confecção de um para a sua festa. Ficamos a sós numa mesa e pusemos nas suas mãos papéis em branco, lápis de escrever e lápis de cor. De início, ela se mostrou interessada, mas de imediato, desistiu da proposta e sugeriu com um “que tal escrever sobre a Chapeuzinho Vermelho?” E é claro que aceitamos.

O momento nos rendeu uma experiência riquíssima e singular, sobre a memória relatada das experiências que viveu desse conto lido por sua professora, há duas semanas. Os dados dessa experiência foram gravados e encontram-se sob nossa posse. Transcrevemos o áudio das falas da criança e recolhemos seus indícios de escrita, a seu modo, registrado por garatujas e desenho dela e nosso, quando éramos direcionados por ela pra que desenhássemos o que ela pedia pra ilustrar a história que nos contava e registrava nos papéis em branco. Pudemos também perceber, os efeitos que uma rotina

que contemple a leitura de histórias podem proporcionar a crianças nesta faixa etária, pois I.V. nos contou de forma linear toda a história, incluindo tramas e desfechos da Chapeuzinho Vermelho.

Com essas evidências, não podemos subestimar a capacidade das crianças aprenderem a ler e a escrever, mesmo que seja do jeitinho delas, ou tendo a professora como escriba das suas histórias inventadas e reescrita de histórias que ouviu de um adulto letrado como se evidencia nas pesquisa de Abaurre, Sabinson e Fiad (1997, p. 8), "O papel do outro, interlocutor letrado, com quem a criança interage no seu processo de constituição de conhecimento sobre a modalidade escrita da linguagem".

Esses episódios nos levaram a conversar com a coordenadora pedagógica que nos revelou os objetivos claros pelos quais as rotinas são organizadas, quando se trata da prática com os textos. Mesmo que a creche não tenha ainda uma Proposta Pedagógica, por ser um prédio recente e, por esperar da Secretaria Municipal de Educação a finalização da Proposta Educacional para a Educação Infantil da rede municipal, as ações pedagógicas são orientadas pelas técnicas da Secretaria de Educação que monitoram o trabalho pedagógico tendo como base os documentos oficiais expostos nesta pesquisa, como também a formação continuada ofertada pela SEMED para coordenadoras, professoras e demais profissionais que atuam nesta etapa de ensino.

Palavras finais

Ao longo dessas reflexões, constatamos que é preciso ter bem definidas e emergentes propostas pedagógicas para a educação infantil no município de Campo Alegre, Alagoas, e em especial, no que se refere a oralidade e escrita como campo de experiência, e que mesmo sem a consolidação deste projeto pedagógico em dez das instituições de Educação Infantil da rede municipal, as professoras/professores têm buscado orientações em textos de confiabilidade no que se refere as práticas das crianças com a oralidade e a escrita, como confirmamos na experiência relatada da turma em que I.V esteve inserida, quando estava no maternal II.

Com efeito, concluímos que é de suma importância inserir as crianças, ainda em creches, nas experiências com o universo da leitura e da escrita de forma estimulante e que com essa prática, ofertaremos momentos de protagonismo, de segurança e de

coragem para que elas se firmem enquanto leitoras e propagadoras das diversas histórias pelas quais têm o prazer de conhecer.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. Cenas de Aquisição da Escrita. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: ALB/ Editora Mercado de Letras, 1997.

BRANDÃO. Ana C. Perrusi; LEAL. Telma Ferraz. Alfabetizar e Letrar na Educação Infantil: O que isso significa? In: BRANDÃO. Ana C. Perrusi; ROSA. Ester C. de Sousa (Orgs.). Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Versão Final. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ 2017. Acesso em: 17 de maio, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC- SEB-DPE-COEDI, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores da Qualidade na Educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. 3 vols. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1993.

KRAMER. Sonia. A política do pré-escola no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana L.G.; Suely A. (orgs.) O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Assosciados, 2005.

MACEIÓ. Prefeitura Municipal de Maceió. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió. – Maceió: EDUFAL, 2015.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Manifesto por um Brasil literário. Parati. RJ, 2009. Disponível em: http://www.brasilliterario.org.br. Acesso em: 10 de abril, 2017.

SOLÉ, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada! In: TEBEROSKY, A. et al. Compreensão de leitura: a língua Como procedimento. São Paulo: ArtMed, 2003.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO

Sara Ingrid Borba
UFAL
saraingridb@gmail.com

RESUMO

A educação infantil representa a garantia de direito das crianças menores de seis anos, considerando que a educação é direito inalienável conforme a Constituição Federal de 1988, a LDB (9394/96), Referencial Curricular, bem como demais documentos que regulamentam a educação do campo no cenário das políticas públicas e demais pesquisadores da área. A educação do campo representa um processo de luta nos movimentos sociais e sindicais e a luta também pela educação das crianças pequenas faz parte dessa pauta maior, embora nos pareça a que menos avançou. Portanto nos importa saber quais os avanços no sentido de atendimento da educação infantil do campo? Quais políticas públicas foram construídas para o atendimento a esta demanda e se as conquistas acumuladas para as crianças nesta faixa etária também contemplam as crianças do campo? Será que há garantias de acesso e permanência dessas crianças nas escolas de Educação infantil nos espaços do campo? Para a aproximação destes questionamentos nos fundamentamos nos aspectos legais da educação do campo, utilizando-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica, observou-se que ainda há uma necessidade urgente de que os povos do campo tenham uma educação específica às pessoas do campo e apesar dos esforços, há muitas dificuldades para garantir o acesso e a qualidade a esta modalidade de ensino, a partir de aspectos pautados numa proposta democrática de educação.

Palavras chave: Educação do campo. Educação infantil.

Introdução

A presente temática nos reserva a possibilidade de reflexão sobre a Educação Infantil do Campo, tomando como espaço deste exercício reflexivo as políticas públicas educacionais que lhes regulamentam, principalmente após observar, enquanto docente, no cotidiano das creches e escolas que atendem a crianças de três a pouco menos de seis anos de idade, a ausência de ações desde as ações governamentais quanto as práticas em sala de aula, voltadas a reconhecer a educação do campo como uma realidade necessária na formação das crianças que constituem a população do campo.

Um dos aspectos ainda necessários é identificar quem são os povos do campo e onde estão situados para que assim sejam considerados. Portanto, para início de conversa

evidenciaremos o conceito de educação do campo, ressaltando a sua origem das lutas dos movimentos sociais, o que também é conveniente afirmar que a educação do campo considera a pluralidade dos sujeitos que vivem no e do campo, reconhecendo sua diversidade, bem como suas especificidades em contraposição ao aglutinamento destes sujeitos ao modelo urbanocêntrico de educação, o qual não atende às necessidades destas crianças e jovens, apenas contribuem para intensificar as diferenças, excluindo e diminuindo as oportunidades de direitos.

Alguns aspectos são importantes e podem melhorar o desenvolvimento da comunidade com o atendimento específico às crianças, considerando sua pluralidade e suas identidades, com uma educação que respeite ainda sua organização social, o tempo, as atividades e sua prática de vida enquanto sinônimo de reconhecimento de existência desses povos, no contexto histórico e atual brasileiro, os quais durante muito tempo viveram na invisibilidade, principalmente a criança. Estudo histórico feito por Ariés (1981) afirma que durante a Idade Média as crianças eram tidas apenas como seres biológicos, sem nenhum estatuto social nem autonomia. É na Idade Contemporânea que a ideia de infância passa a existir como uma categoria social, tendo a família e a escola como âmbito de formação. Reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos é uma premissa para o desenvolvimento de uma sociedade, podemos perceber que cada concepção de criança representa um contexto histórico, que segundo Corsaro (1997, p. 5) entende as crianças como responsáveis por suas infâncias e, logo, têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade. Ou seja, elas constroem interferindo em sua própria formação social como também se constroem a partir de interferências do contexto social, tornando importante o olhar sobre esses sujeitos.

Outro aspecto importante em promover a educação infantil às crianças do campo é a possibilidade que as mulheres também possam qualificar-se e atuar no mercado de trabalho, como previsto no 1º Encontro Nacional de Políticas de Atendimento à Criança de zero a cinco anos e onze meses, ao se posicionar no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM, 1986 p.5) "(...) o direito à creche significa ultrapassar a era do assistencialismo e da benevolência, reconhecê-la como instituição legítima em si, não usurpadora ou substituta da família, onde o Estado deve com ela compartilhar a educação do cidadão criança".

Apesar da valorização da educação infantil ter surgido inicialmente nos contextos urbanos, não impede que os espaços rurais sejam também considerados, mas de acordo com suas demandas e especificidades, enquanto povos do campo.

Educação do campo

De maneira geral sem maiores aprofundamentos, podemos afirmar para início dessa abordagem a concepção de educação do campo e povos do campo, como pressuposto para facilitar a leitura dos que se encontram distantes desta temática. Pensá-la é retomar pressupostos da educação popular, da cidadania e dos movimentos sociais pautados em um projeto democrático de sociedade o qual tenha como proposta a "formação humana a partir dos sujeitos que a compõem; associar a sua prática, seu fazer pedagógico-político democrático que promova a participação e passe a considerar as pessoas enquanto agentes criadores de cultura e de saberes em processo de formação". Borba (2008, p. 34)

Neste sentido destacamos povos do campo quanto à sua atividade no próprio campo, espaço de produção da vida através do trabalho e em consonância com sua realidade histórica variada, a qual engloba as mais diversas formas de viver "no e do campo", tais sujeitos são considerados como os povos tradicionalmente do cmapo agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pesqueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meeiros e fazendeiros. Como explicita Caldart (2002, p.26): "No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais".

Qualquer abordagem envolvendo a temática no âmbito do campo necessitará de contextualização de aspectos históricos, bem como nas políticas públicas, visto que está entrelaçada com questões sociais, econômicas e políticas ao longo do processo histórico brasileiro. Justificando o encaminhamento deste texto sobre as políticas públicas de educação infa

ntil do campo.

As políticas públicas

Educação para todos é um direito constitucional garantido na Constituição Federal de 1988(BRASIL, 1988), conhecida como "Constituição Cidadã", é notadamente um marco na construção de um país democrático e na proposição de princípios de implementação de novas políticas para a educação em seus vários níveis, especificamente aqui, para a criança de zero a seis anos. E afirma:

> Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...]; Inciso XXV – Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até aos seis anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988). No capítulo dedicado à Educação, define:
> Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> [...]; Inciso IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1988)
> Os direitos das crianças são definidos, de forma mais abrangente, no art. 227:
> Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Outro documento significativo à atenção da educação infantil foi o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, aprovado em 1990, pela Lei Nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), este documento fortaleceu a causa evidenciando os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, serviu também para ressaltar o dever do Estado em atender esta etapa de ensino (zero a seis anos de idade) como se encontra no (capítulo IV, art. 54, inc. IV), assim como determinou ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular do atendimento (capítulo VII, art. 208, inc. III).

Neste percurso, a LDB (9394/96) passa ser mais um documento para fortalecer as políticas educacionais da educação do campo quando afirma em seu capítulo II Art. 28º- o qual propunha como necessário para a população rural, "uma educação que atenda as necessidades peculiares da vida rural e de cada região", possibilitando discussões, proposições e implementações de medidas para uma reestruturação da escola à vida do campo e da sua população e não mais o contrário. Dessa feita nos vemos frente a uma legislação que possibilita outro olhar com ações mais efetivas e contextualizadas à realidade dos povos do campo. Evidenciamos ainda, a responsabilidade do Estado em relação à Educação Infantil explicitada no Artigo 4°: " O dever do estado com a educação escolar púbica será efetivado mediante a garantia de: [...]; IV – atendimento gratuito em

creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1996). Em seção específica – Seção II – "Da Educação Infantil" – encontramos na LDB (9394/96) a definição de sua finalidade, os tipos de oferta e o formato e objetivos da avaliação:

> Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.
> Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 1996).

A partir destes pressupostos legais, foi se construindo uma política favorável a infância do campo, como ainda podemos nos pautar na Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009 (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 1999), incorporando a noção de que a criança é sujeito de direitos, afirma, em seu artigo 4º., que

> As práticas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI- 1999), trouxe um olhar mais específico para a educação das crianças do campo e em seus aspectos direcionar o olhar e as preocupações em que se devem pautar, os discursos, as leis, as teorias, as práticas pedagógicas e as ações que se pretendem em favor as demandas relacionadas às crianças inseridas em suas diversas culturas, vinculadas aos diversos contextos que compõe o campo brasileiro. Nela são estabelecidos os princípios que devem orientar as propostas pedagógicas de todas as instituições de Educação Infantil.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC (Brasil 2002) institui "um conjunto de princípios que possam garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, passa a instituir em seu artigo 6º, que o poder público deverá proporcionar Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, o que representou mais uma conquista legal. Aliando-se a algumas diretrizes complementares como a Resolução Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008: Estabelece

diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo,

> dirigem-se mais especificamente à Educação Infantil e ratificam o que as DOEBEC já trazem em relação à proximidade da oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental das comunidades rurais, mas versam, ainda, sobre a necessidade de se evitar os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (artigo 3º), sobre não se permitir, em hipótese alguma, o agrupamento, numa mesma turma, de crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental e sobre a rigorosidade da fiscalização que se tem que ter em relação ao transporte escolar (artigo 8º). Almeida e Pausch (2013, p.07)

Destacamos também aspectos relevantes nas mais recentes DCNEI, (1999) aponta um entendimentos sobre a Educação Infantil relacionada às crianças inseridas em culturas vinculadas aos diversos contextos que compõem o campo brasileiro, que se encontra em seu parágrafo 3º, do artigo 8º, o seguinte:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:
> I – reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
> II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;
> III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
> IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
> V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Os aspectos apontados são significativos a construção de práticas pedagógicas conscientes, consistentes e criticamente embasadas em processos políticos pedagógicos, sabedores e devemos entender o que é, como funciona e em quais pressupostos se encontram as ações desenvolvidas no campo educativo, pois este não está dissociado de questões macros, apenas as refletem.

Algumas diretrizes importantes para a política da educação Infantil do Campo as quais julgamos não devem ficar de fora dessa discussão e encontram-se no documento que sintetiza a produção do Grupo de Trabalho Interinstitucional – GTI - para a Educação Infantil no Campo, instituído pela Portaria Interministerial nº 6, de 16 de maio de 2013, objetivando apresentar proposta e critérios para a expansão da política de educação infantil voltada às populações do campo. Seguem:

> 1 Princípios gerais para a Política:
> - A política de educação infantil do campo deve ser pública, gratuita, laica, de qualidade, exercida nos sistemas de ensino e fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados;

> - Responder ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos;
> - Reconhecer que as crianças têm uma família e (muitas destas famílias são monoparentais, chefiadas por mulheres);
> - As creches e pré-escolas são um serviço público de educação e cuidado que atendem os direitos da mulher, família e da criança;
> - As creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam das crianças de 0 a 5 anos e onze meses de idade;
> - A política deve ser executada de forma articulada entre Ministério da Educação - MEC, Ministério do Desenvolvimento Social - MDS, Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA, Ministério da Cultura - MINC e Secretaria de Política para as Mulheres da Presidência da República;
> - As creches e pré-escolas em sua dupla dimensão, exigem ações intersetoriais e integradas;
> - Na formulação, implantação e acompanhamento da política da educação infantil do campo deve-se garantir a efetiva participação social, por meio do diálogo entre o Estado, as comunidades locais e os diferentes movimentos que lutam pela educação infantil no campo, dentre os quais se destacam o movimento feminista e os fóruns de educação infantil e do campo;
> - A educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental devem ser oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças para as áreas urbanas;
> O acesso à educação infantil deve ser compatível com as especificidades do campo e com as necessidades das mulheres-mães, famílias e das próprias crianças;
> - A política do Governo Federal de expansão de novas unidades de educação infantil (Proinfância) deve estar articulada às políticas de Formação de Profissionais de Educação Básica do MEC.
> - Um plano de expansão das creches e pré-escolas, em quantidade e localização, deverá responder às necessidades das famílias, mulheres e crianças;
> - O orçamento para as creches e pré-escolas deve ser transparente e suficiente para oferecer um atendimento digno às crianças e um reconhecimento do trabalho do/a adulto/a profissional;

Os princípios apresentados conformam com o texto até então, rompendo com a discussão legal isolada e aliando a uma compreensão de que a escola e seus sujeitos não podem se distanciar de seus sentidos e do seu próprio contexto, e isso acontece quando nega às crianças o reconhecimento de suas identidades, absorvendo o modelo urbano de educação escolar e o professor se descompromete de uma causa maior que é a formação humana dos sujeitos, pois o quadro que se apresenta reflete-se na realidade de várias escolas de Educação Infantil, localizadas geograficamente em área rural e em que as famílias vivem da pesca e de pequenas atividades comerciais e artesanais, apenas para o sustento. Sendo esta uma realidade comum nesta região brasileira.

Deparamos-nos com realidades diversas, que se situam na negação da identidade das escolas, o quantitativo de profissionais atuando na área em sua maioria vem de cidades vizinhas, gestores que atuam como coordenadores e as vezes até como merendeiras. Caracterizando a escola do campo, enquanto espaço de improviso em que não se encontra nada de específico a proposta de educação do campo.

Algumas são conhecidas como escola do campo, por receber verba do Projeto Escola Sustentável, focando em fazer hortas, jardins com as crianças, mas sem ação mais estruturada da secretaria de educação do município que trate ou discuta esta temática relacionada ao desenvolvimento sustentável, agricultura familiar ou até mesmo educação ambiental.

O projeto de Escola Sustentável está de acordo com a Lei no 9.795/99, a educação ambiental "envolve a promoção de processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental e a melhoria da qualidade de vida." Nesse sentido, a sustentabilidade referenda as questões de qualidade de vida, meio ambiente, questões sociais e políticas, bem como econômicas e de desenvolvimento local., no entanto segundo a própria gestora, o projeto não é realizado na escola de educação infantil, até então.

Tais afirmações nos levam a crer que há muito que se fazer no contexto educacional para que venha se concretizar algum processo de mudança e melhoria na vida da população mais excluída representativa da maioria da população brasileira e portanto também possuidoras de direitos constitucionais, legais e subjetivos, os quais devem ser requeridos e adquiridos e nosso papel como educador fica além do que se propõe que é o compromisso com as classes subalternas, com os excluídos.

Considerações

As reflexões acima, nos instigam a pensar sobre a prática pedagógica dos professores, a concepção e o entendimento das políticas públicas para a educação enquanto resultante de um processo de lutas e conquistas, portanto necessitam que não se percam nas práticas pedagógicas cotidianas, mas ao contrário estas possam fazer a diferença, valorizando cada conquista e fortalecendo novas buscas e conquistas em favor das crianças, inclusive as crianças do campo, que durante muito tempo viveu e ainda vive em um processo de invisibilidade, omissão e acesso desigual às políticas públicas, o qual confirma claramente a negação de direitos. Assim cada gesto cada ação deverá estar comprometido com um projeto democrático de educação, assegurado e efetivado, principalmente nas políticas públicas.

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Lourdes Leal. PASUCH, Jaqueline. EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO Ano XXIII - Boletim 11 - JUNHO 2013 Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11432911_EducacaoInfantilCampo.pdf Acessado em: 02 de junho de 2017

BORBA, Sara Ingrid. **Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo**. João Pessoa, PB 2008 Dissertação (Mestrado em Educação Popular) – PPGE – CE UFPB, Universidade Federal da Paraíba.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em:http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html acessado em: 22 de maio de 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acessado em: 12 de junho de 2017.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm acessado em: 13 de junho de 2017

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução Complementar CNE/CEB Nº 2, de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em: 03 de maio de 2017

BRASÍLIA. EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO - Proposta para a expansão da política. BRASÍLIA - DF 2014 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192 Acessado em: 12 de maio de 2017

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: Projeto Popular e Escolas do Campo Brasília, DF: **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, v 1. Brasília: CNBB, MST, UNICEF e UNB, 2002

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011, 384 p

POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CADERNOS DA COEDI (1994-1998)

Simone P. Valiate Peres
UERJ/FFP
simonevaliate@gmail.com

A Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI

A Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI foi o órgão responsável por suscitar uma Política Nacional para a Educação Infantil, com maior visibilidade a partir da década de 1990. Ao intentarmos travar uma reflexão no que tange a constituição da Educação Infantil enquanto política de atendimento às crianças pequenas é importante considerarmos os embates entre assistência e educação, privado e público, creche e pré-escola. O que foi configurando-se nos anos de 1970 e tomando maior vulto nos anos de 1980 é uma tendência de que a pré-escola também assumisse o caráter de cuidados e que a creche, por sua vez, incorporasse o cunho educacional.

De acordo com Carvalho (2006), em estudos sobre o Programa Nacional da Educação Pré-Escolar, nos afirma que o Ministério da Educação e Cultura somente em 1981 criou o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Este tinha a finalidade de estabelecer uma linha de orientação para as instituições de ensino deste nível, uma vez que toda a Legislação anterior à Constituição Federal de 1967 e à Emenda Constitucional de nº 1 de 1969 não faziam menção a educação para as crianças pequenas.

A educação destinada às crianças pequenas não fugiu à emergência de se discutir e estabelecer, em caráter oficial, uma política de regularização desse atendimento inicialmente para a pré-escola e, posteriormente para a creche. Foi a partir dos anos de 1980 que se intensificam os debates sobre a função das instituições de atendimento educacional às crianças. Iniciou-se daí um processo de se pensar a necessidade de um projeto pedagógico para essa educação em resposta às práticas de cunho assistencialista impregna nas instituições educacionais. No ano de 1988, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), começou a se estruturar em função de uma demanda mais densa em termos de atendimento educacional às crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade.

Neste sentido, o MEC defendia uma concepção de desenvolvimento infantil e as características que deveriam assumir a educação das crianças pequenas sob um ponto de vista próprio. A partir daí começou a organizar a educação pré-escolar enquanto política

pública, lançando luz sob alguns aspectos, a saber: necessidade de atenção aos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do sujeito; grande contingente infantil vivendo em condições precárias de vida e desenvolvimento; a interferência negativa da privação sobre a vida e desenvolvimento das crianças e real possibilidade de minimizar os impactos dos problemas que acometiam as crianças dentro da faixa do pré-escolar (Brasil, 1981, p. 5-6).

Nos meandros da década de 1990, o MEC através da COEDI vai iniciar um movimento de discussão a respeito dos rumos da educação das crianças pequenas nas creches e pré-escolas no Estado Nacional. A Coordenação vai se inserir nesse contexto como promotora de programas em relação à educação das crianças pequenas. Nesta perspectiva, a atuação da COEDI estava sendo importante para a promoção da educação para as crianças abaixo dos seis anos. Como foco de atenção e discussão, a Educação Infantil fomentava a movimentação dos intelectuais defensores dessa causa. Em torno desse ideal vários setores se uniram, como: os movimentos populares, representantes de conselhos da condição feminina, comunidade acadêmica e profissionais atuantes nos programas pré-escolares. O objetivo era pressionar a Assembleia Constituinte para que incorporasse suas demandas à Carta Constitucional que estava sendo preparada (Haddad, 1991).

Especialmente entre os anos de 1993 e 1998, foram realizados uma série de encontros, seminários, simpósios e conferências, com a participação de vários pesquisadores, profissionais da educação infantil e técnicos de diversas secretarias de educação do país, o que resultou na elaboração dos *Cadernos da COEDI*. De acordo com Cerisara (2001), o material proposto atendia às necessidades dos profissionais que atuavam nas instituições e, portanto, era considerado como o melhor material para a área da Educação Infantil. Ainda conforme Cerisara (2002), essas propostas se apresentavam como uma alternativa para consolidar uma Política Nacional para a Educação Infantil.

O discurso o qual passa a incorporar as crianças enquanto sujeitos de direitos, foi ganhando força e espaço no cenário nacional. Nesse contexto a COEDI, ao possibilitar o canal de debates, abre espaço para que diversas propostas fossem elaboradas, refletindo diferentes concepções e perspectivas sobre a educação para a infância, instalando-se assim um processo de avaliação e discussão constante.

O Processo de Elaboração dos *Cadernos da COEDI*

O Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil (Brasil, 1975), primeiro documento oficial a dimensionar o tamanho das questões que envolviam a educação destinada às crianças pequenas, indicava que 3,51% das então 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos frequentavam creches e pré-escolas, incluindo-se a rede privada. De acordo com o IBGE (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, 1995-2001), a população evoluiu para 22.070.946 crianças brasileiras de 0 a 6 anos, das quais 31,2% frequentavam creches, pré-escolas ou escolas (Kramer, 2006). Neste sentido, de acordo com dados governamentais, a Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos e entendida como primeira etapa da educação básica, vem ocupando espaço crescente na consciência dos dirigentes dos órgãos de Governo e da Sociedade Civil. O Ministério da Educação e do Desporto, traduzindo esta consciência, propôs, em 1993, a Política de Educação Infantil que vem sendo amplamente discutida em todo o País (Brasília, 1994).

Conforme os preceitos de descentralização político-administrativa e da participação da sociedade na formulação de políticas públicas com que os anos de 1980 ficaram demarcados, o MEC, a partir de outubro de 1993, iniciou a discussão de uma Política Nacional de Educação Infantil. Desta forma, o MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental/Departamento de Políticas Educacionais/Coordenação Geral de Educação Infantil e pela Comissão Nacional de Educação Infantil, coordenada pela SEF, promoveram o I Simpósio Nacional de Educação Infantil ocorrido em Brasília de 08 a 12 de agosto de 1994.

O I Simpósio Nacional de Educação Infantil teve por objetivos: analisar a situação do atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos; divulgar a Política de Educação Infantil e consolidar parcerias com entidades governamentais e não-governamentais, visando a sua implementação; e, definir as propostas da área da Educação Infantil a serem apresentadas à Conferência Nacional de Educação para Todos.

A partir desses eventos, a COEDI através de sua equipe, organizou os *Cadernos* entre os anos de 1994-1998. No que diz respeito a sua atuação, de acordo com Cerisara (2002), as propostas dos *Cadernos* foram caracterizadas nessa ordem: A Educação Infantil no Brasil, em observância a situação apresentada no ano de 1994, e a política de formação do profissional de Educação Infantil também de 1994; o Estabelecimento de critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que objetivasse respeitar os direitos fundamentais das crianças, em 1995; Proposta pedagógica e curricular para a

Educação Infantil, a fim de se obter um diagnóstico e, por consequência, a construção de uma metodologia de análise, em 1996; e, por fim, Recursos de caráter teórico para a elaboração das Diretrizes e Normas para a Educação Infantil, em 1998.

Os *Cadernos* da COEDI apontavam uma ampla discussão para a Educação Infantil. Estes, através de suas proposições demonstravam uma base sólida para a elaboração de um documento que pudesse ser tomado como um único referencial, se configurando, assim, como Política para a Educação Infantil. A COEDI, convicta no princípio de que caberia ao MEC incorporar o papel de articular as políticas educacionais, assumiu como estratégia a organização dos diversos encontros que deram origem à produção dos documentos; ou seja, dos *Cadernos*. Os *Cadernos* congregavam preceitos que levavam em conta discussões sobre a Educação Infantil que apontavam para reflexões, questionamentos, debates e elaboração de questões e procedimentos relativos às creches e pré-escolas não somente no que concerne à educação, mas acerca de outras questões como o contexto social, familiar, cultural e econômico aos quais as crianças fazem parte.

Em conformidade com Cerisara (2002), a COEDI, ao organizar os *Cadernos*, objetivou atender as especificidades das crianças em seus direitos fundamentais e a formação dos profissionais, avançando, de fato, no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil. Quanto aos cadernos, assim se manifesta a autora:

> [...] a produção na área, no período de 1993-1998, coordenada pela COEDI, atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área neste momento histórico (Cerisara, 2007, p.44).

O impulso de defesa da creche e da pré-escola como direito vai, assim, se intensificando nos anos de 1990. E os *Cadernos* que ficaram conhecidos por “carinhas”, as quais eram a marca de suas capas (Brasil. MEC. SEF. COEDI, 1994, 1995, 1996), se tornaram referência para a Educação Infantil tanto no que se refere ao fazer pedagógico dos profissionais, instituições e sistemas de ensino, como material de estudo para os pesquisadores do campo.

Em nossa compreensão, esse conjunto de documentos e ações marca o início de uma Política Nacional para a Educação Infantil, que se caracterizou por seu caráter democrático de consulta às redes de ensino e aos pesquisadores da área. Tais produções,

no cenário da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, retomam a discussão em relação às dicotomias referentes à função social desta etapa educativa, ampliando a discussão em torno da expansão do atendimento numa matriz de qualidade. Não obstante, como objetivo a COEDI também primava pelo fortalecimento da concepção de Educação Infantil e da melhoria da qualidade no atendimento considerando como pressuposto o investimento em formação, financiamento, divulgação de estudos na área e incentivo para elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares em instituições específicas para a infância em creches e pré-escolas.

A política Nacional de Educação Infantil (1994), por meio de consultoria a educadores eminentes na área como Euclides Redin (USP), Fúlvia Rosemberg (USP) e Vital Didonet (MEC, Omep), fundamenta-se nos princípios constitucionais e reitera que a Educação Infantil deveria ser oferecida em complementação à ação da família, cumprindo duas funções indissociáveis: cuidar e educar. E, estabelecidas as Diretrizes Gerais, o documento ainda nomeou as Diretrizes Pedagógicas e as para uma Política de Recursos Humanos, essas como desdobramento das primeiras.

A preocupação da Comissão que vinha discutindo a Política para a Educação Infantil, no entanto, era por em pauta as ações prioritárias para a promoção da formação e valorização dos profissionais da área da Educação Infantil. A definição de uma política para este fim foi considerada primordial para a implementação da Política de Educação Infantil. Segundo os dados estatísticos quanto à formação dos profissionais em 1990, “os professores da educação pré-escolar eram, em sua maioria (56,6%), formados na habilitação magistério de segundo grau e um percentual menor (17%) tinham curso superior” (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 13). A questão da qualidade da formação oferecida também era motivo de análise; uma vez que a formação do professor da educação básica, e nela a habilitação para a pré-escola, deixava muito a desejar em nosso país. Dada a complexidade das questões, o Encontro foi realizado com a participação ampla da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro em Minas Gerais (IRHJP), pesquisadores e especialistas da área de Educação Infantil.

Os demais textos que se seguem vão abordar de modo geral o que deve ser garantido como currículo da Educação Infantil e as demais questões que enredam a formação profissional daqueles que trabalham com esse campo, deixando demarcado

como fundamental a articulação das políticas de formação com o avanço na carreira profissional; ou seja, melhoria de salários e formações permanentes.

Quanto aos critérios para políticas e programas de creche, sinalizamos o que diz respeito ao reconhecimento de que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos. Nesta perspectiva, o documento enfatiza que é preciso possibilitar às crianças o contato com as diferentes produções culturais de que a humanidade é portadora; acesso aos meios adequados para a promoção do desenvolvimento global das crianças; a não submissão a um modelo escolar rígido; privilegia o incentivo à brincadeira, ao uso de material diversificado e livros.

A partir de nossas observações percebemos que os pressupostos do documento basearam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e a e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil.

Os textos apresentam discussão profícua e, segundo a equipe de elaboração, a construção da metodologia de análise foi um processo coletivo e muito dinâmico. Esse fato foi atribuído a opção da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) ter primado por uma equipe de trabalho composta por diferentes atores: técnicos, especialistas, consultores com diferentes inserções na área de Educação Infantil; isso resultou numa pluralidade teórico-metodológica muito positiva para a produção das análises.

A análise dos *Cadernos* nos permite identificar o que definem em termos de objetivos imediatos a serem alcançados: a expansão de vagas para a criança de zero a seis anos; o fortalecimento da concepção de educação infantil e a melhoria da qualidade no atendimento a partir de ações de formação; financiamento e divulgação de estudos na área como fundamento e incentivo para elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares nas instituições e aponta o desenvolvimento de propostas curriculares específicas para a

infância em creches e pré-escolas como um dos aspectos definidores de qualidade do atendimento oferecido pelas instituições.

Quanto as suas Diretrizes Gerais, manifesta orientações das ações pedagógicas envolvendo o desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança na interação com o adulto e com outras crianças em oportunidades que sejam desafiadoras e, que por isso, possibilitam a elaboração de hipóteses, enfrentamento de problemas e a exploração do meio ambiente; bem como a percepção da diversidade cultural, a valorização do trabalho cooperativo e a expressão do brincar – tudo isso considerando as particularidades do desenvolvimento de cada criança. Nos trechos abaixo é possível identificar algumas passagens em que está explícita a concepção de criança encontrada nos *Cadernos*:

Nas diretrizes pedagógicas que aqui são explicitadas, a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas 'um vir a ser'. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio (MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 16).

> [...] situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelecem com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção de mundo (Campos, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 34).

> [...] a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores para seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez complexas de sentir e pensar (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996 p. 13).

O conceito de criança gira em torno da concepção de sujeito cognoscente, ativo, afetivo, singular, histórico, cidadão, identitário. A criança é entendida como sujeito do conhecimento e como ser social, com diferentes histórias de vida, contextos sociais, culturais, etc. Dessa forma, nos permite inferir que há preocupação em ressaltar a heterogeneidade infantil, considerando as muitas infâncias existentes pelo Brasil a fora.

Neste sentido, através das concepções presentes nos *Cadernos* inferimos que estas trazem em seu bojo um entendimento de criança cidadã, portadora de direitos, sujeito social, histórico, cultural, plural, em desenvolvimento. Não diferente, encontraremos a definição de Educação como um trabalho humano, processual, produto das relações sociais e historicamente produzido (Kramer, 1994). Nessa perspectiva, analisamos que o conhecimento, sob essa ótica, permite contemplar outras ordens de saberes. A Educação Infantil proposta, em nosso entendimento, prima em considerar as especificidades da infância e das crianças e se distancia das práticas identificadas como "escolarizantes".

As concepções presentes evidenciam que o trabalho proposto pelos *Cadernos* possibilita uma leitura de contexto em que percebemos um intenso movimento de afirmação da definição de uma Política Nacional para a Educação Infantil. Até aqui podemos ver as concepções de criança, infância e de Educação Infantil assentadas em um arcabouço histórico-social, de elaboração humana e a compreensão da construção/provisoriedade do saber. Um processo dinâmico que busca demarcar as características da criança enquanto sujeito que está sendo na vivência com o mundo que a rodeia. Há que se observar ainda, que o tempo da infância é uma construção social, cultural, a qual vem demandando necessidades específicas de acordo com cada contexto vivido pelas crianças.

A Educação Infantil proposta nos *Cadernos* está atrelada à produção do conhecimento e a criança como sujeito que é capaz de se apropriar desse conhecimento, que não é qualquer conhecimento – este se relaciona completamente ao contexto sócio-históricos dos envolvidos no processo educativo. Apresenta como objetivos o não distanciamento entre as ações cuidar-educar e fortalecer o vínculo entre as mesmas, entendendo que a ação de cuidar não é sinônimo de assistência e nem educar é de escolarização. Desta forma, o processo de construção do conhecimento não é isolado e nem se fecha em si mesmo. A construção é coletiva, nas relações com a elaboração individual de cada sujeito; prioriza o diálogo e a troca de informações considerando a influência das histórias de vida de cada um.

Nos *Cadernos* fica estabelecido o brincar como atividade lúdica que proporciona meios de aprendizado à criança. Quanto à atividade do brincar Vygotsky (1989) já havia depreendido de suas investigações que as características ou elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Contrapondo-se à concepção da brincadeira como fonte de prazer para a criança ou como instinto natural,

indicava a importância de se descobrir quais as necessidades que a criança satisfaz na brincadeira.

Compondo-se com essa tendência, os *Cadernos* apresentam a preocupação em investigar a situação da educação infantil no país no que tange as propostas/currículos e indicar adequações em relação à programação educativa desenvolvida com as crianças. Desse modo, analisamos que o esse trabalho só foi possível devido às concepções e princípios que o grupo demonstra em relação à criança, à infância e à Educação Infantil.

Sem a perspectiva de enfrentamento da criança como sujeito social, cultural, humano, em desenvolvimento.

Julgamos que os *Cadernos* deixaram demarcados de maneira incisiva o compromisso e a seriedade com que vinham trabalhando o grupo envolvido com esse campo e sua intenção de firmar uma política educacional para as crianças pequenas. De acordo com nossas análises, consideramos que o movimento de produção dos *Cadernos* da COEDI veio demonstrando, num crescente, todos os pontos importantes para se estabelecer uma política para a Educação Infantil condizente com as necessidades relativas à qualidade da educação que eram oferecidas nas instituições de educação infantil verificadas desde o final da década de 1970.

Considerações Finais

Frente a esse contexto, buscamos enfatizar o trabalho da COEDI na produção de seus *Cadernos* para a política da Educação Infantil o Brasil. Em torno desse ideal vimos que tais documentos foram sendo produzidos com a participação e união de professores, movimentos sociais, universidades, conselhos estaduais e municipais e órgãos do governo. Esse trabalho vinha sendo gestado em todo o território nacional e seus integrantes discutiam e apresentavam suas necessitadas e singularidades, demonstrando a diversidade encontrada em um país com regiões e culturas distintas e, portanto, carente de uma Política para a infância e a educação que pautasse em seus princípios as características apresentadas pelos professores participantes envolvidos com a proposta (Cerisara, 1999).

Os *Cadernos da COEDI* representam a condição da Educação Infantil em todas as regiões brasileiras, é uma referência nacional por ser representativo da realidade das crianças brasileiras. Por estes o lugar da criança é um lugar social, e ela com papel político a exercer no espaço educativo, na vida, que a legitima enquanto sujeito em construção.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar.* 1979.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de educação Infantil. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

_____. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

_____. *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos fundamentais das Crianças.* Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. *O programa nacional da educação pré-escolar*. Universidade federal do Pará, 2006.

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Campinas - Vol. 23, n. 80, set., 2002.

_____. *A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil*: primeiras aproximaçõe. In:

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2007.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

KRAMER, S. *Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola*: Questões teóricas e polêmicas. In: KRAMER, Sônia (Org.). Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI,1994.

_____. *Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil*. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EIXO 3. DIREITO DAS CRIANÇAS AS DIFERENÇAS

EXCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Sandes Araujo
UFAL-Campus Sertão
ana.1997.paula@hotmail.com
Geovania Graça da Silva
UFAL-Campus Sertão
geovania15@live.com
Suzana Santos Libardi
suzana.libardi@delmiro.ufal.br
profa adjunta da UFAL - Campus do Sertão

Resumo

O presente trabalho analisa concepções acerca da dinâmica inclusão/exclusão em instituições de educação infantil. A pesquisa buscou compreender os fatores que fundamentam e possibilitam a exclusão que se faz persistente em uma escola pública de Educação Infantil da cidade de Pariconha-AL. Para isso, apoiamo-nos nos escritos de Brasil (1996,1998) Mantoan(2003), Veiga-Neto(2001) e Rocha(2008), que concebem de forma ampla e dialética a noção de inclusão/exclusão. A investigação foi de caráter qualitativo e o procedimento metodológico envolveu entrevista semiestruturada com três professoras da educação infantil de crianças de quatro e cinco anos. Com a coleta de dados pudemos analisar a posição das professoras sobre suas práticas pedagógicas e perspectivas acerca da inclusão/exclusão escolar. Os resultados mostram que as professoras entendem a inclusão de uma forma equivocada, confundindo-a com a integração, o que contribui de forma direta para a expansão e continuidade das práticas excludentes naquele ambiente escolar.

Palavras chave: exclusão escolar, pratica pedagógica, inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Uma educação de qualidade demanda que as instituições educacionais concretizem-se como espaços acessíveis a todos, promovendo a equidade, garantindo permanência e participação de todos os discentes. A estes, se espera garantir o acesso ao conhecimento e o gozo do direito à educação pública. Isso deve ser contemplado em todas as instituições escolares, inclusive as de educação infantil, principalmente por ser a primeira etapa da educação básica, com o objetivo de acolher todas as crianças sem qualquer distinção.

Quando a escola não promove uma educação para todos, satisfazendo as necessidades de cada discente, ela se aproxima mais do que se conhece hoje por práticas de integração – e não de inclusão propriamente dita. Com o objetivo, então, de fazer da escola um lugar receptivo para todos, trabalhar a diversidade e o respeito torna-se algo de grande relevância em todas as instituições de educação, a priori na educação infantil; por receber crianças com as mais diversas religiões, crenças, raças e referências familiares diferentes, e também por sabermos que quando crianças compreendem o sentido da diversidade, podem agir significativamente na sociedade com menos preconceitos e discriminações.

A presente pesquisa tem por intuito analisar, a partir das narrativas de três professoras da educação infantil, quais são suas concepções sobre inclusão. Nosso intuito, com essa iniciativa, foi compreender os fatores que contribuem diretamente para a expansão de práticas excludentes no ambiente escolar. A pesquisa de campo foi de caráter qualitativo e foi realizado um estudo de caso sobre uma escola do sertão alagoano.

Entender a dialética inclusão/exclusão através das falas de algumas professoras torna-se relevante, para entender a forma pela qual a inclusão é trabalhada na escola e como os conceitos de inclusão, exclusão e integração tomam forma na prática pedagógica. Com base nisso, o presente trabalho está dividido em dois momentos: o primeiro contempla os conceitos de inclusão, integração e exclusão, trazendo as diferenças e relações entre tais conceitos e o segundo aborda análise das narrativas das docentes.

2. Exclusão, integração e inclusão: Qual a diferença e relação entre esses conceitos?

Para compreender o que é a exclusão e os seus artefatos, faz-se necessário obter uma maior compreensão entre esses dois conceitos distintos, a *integração* e a *inclusão*, conceitos que se confrontam e confundem-se no próprio senário educacional. O discurso acerca da inclusão já é um tanto difundido em nossa sociedade, sendo cada vez mais comum falarmos em escolas inclusivas, que aceitam e trabalham em prol das necessidades e especificidades de cada educando. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/1996 – no seu artigo 3º, a educação deve ser baseada em princípios, como: "I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII- consideração com a diversidade étnico-racial" (BRASIL, 1996). Esses são alguns princípios a serem cumpridos pelas instituições educacionais com vista a promover a inclusão, mas, no entanto, temos uma escola que não cumpre as especificidades postuladas em lei.

Podemos compreender a integração, dentro do âmbito educacional, como a inserção parcial do educando, uma vez que, mesmo estando dentro da escola, o sistema oferece-lhe serviços educacionais segregados, separados (MANTOAN, 2003). Apesar das leis que asseguram o direito de todos à educação, como a constituição de 1998, o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) de 1990 e a própria LDB de 1996 – sendo essas as principias leis no Brasil que asseguram o direito e qualidade da educação, nossas escolas ainda não cumprem as especificidades propostas, nem trabalham em prol do desenvolvimento individual e coletivo de cada educando. Nesse contexto, é mais comum que a escola passe a ter um caráter apenas integrativo, uma vez que: recebe todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, independentemente de suas deficiências, independente de raça/etnia, cor, religião, para obedecerem a legislação. Não conseguem trabalhar, porém, em prol das necessidades e especificidades de cada indivíduo. Os educandos estão todos reunidos no mesmo espaço físico, no entanto, não recebem o mesmo tipo de tratamento e de atenção, não constroem muitas vezes o mesmo nível de conhecimento, ou obtém o mesmo reconhecimento no âmbito educacional.

A integração, desse modo, não deixa de ser uma forma de exclusão, um paradigma que, por mais que tentamos eliminá-lo do ambiente escolar, recorrentemente apresenta-se diante de nós por meio de práticas que não contemplam as necessidades educacionais especiais e/ou a diversidade dos educandos. A exclusão foi um paradigma gestado nas

sociedades modernas que ganhou força especificamente com o advento da industrialização no século XIX.

> A sociedade moderna que ganha consistência no século XVIII e tem seu ápice no século XX, traz o anseio pedagógico de dar corpo às cidades por meio de instituições que têm como propósito formar para ordenar/ordenar para formar, de tecer modos de existência domesticados, multiplicando forças e homogeneizando formas. (FOUCAULT, 1987 apud ROCHA 2008, p.478).

As instituições escolares nasceram, então, fortemente impregnadas da tarefa de educar de forma homogênea as novas gerações com a finalidade de também construir nestes, capacidades homogêneas, o máximo possível de iguais. Esse e outros fatores denotam, portanto, o viés excludente muito forte que foi presente na história da educação escolar no ocidente.

Rocha (2008) faz menção à composição de uma escola, que forma professores que normatizem, para pôr os educandos sobre uma "norma" ou uma "ordem". Nas primeiras décadas do século passado, no início da República no Brasil, apresentava-se intensa urbanização do país e, em nome do desenvolvimento, intensificaram-se as políticas homogeneizantes. Para que isso acontecesse, o Estado apropriou-se de instituições, entre elas a escola, que "se constitui como mecanismo de disciplinamento, serializando e conformando personalidades na hierarquia social. Sanções, recompensas e exames são as técnicas postas em ação" (ROCHA, 2008, p.478). Sendo assim, a escola torna-se a maior instituição responsável por nomear os sujeitos ditos "capazes" ou "incapazes", mesmo que as suas políticas funcionem silenciosamente.

A exclusão, caracterizada pela marginalização daqueles que não se adaptam ou ignoram os conhecimentos oferecidos pela escola (MANTOAN, 2003), está então ligada à visão de mundo e de pessoa propagada desde o século XIX, disseminando os princípios excludentes e, consequentemente, intervindo sobre a vida daqueles "excluídos" ou considerados "diferentes". "A diferença, nos espaços sociais e educacionais, 'é o que o outro é' - ele é branco, ele é religioso, ele é deficiente (…), 'é o que está sempre no outro', que está separado de nós para ser protegido ou para nos protegermos dele" (SILVA, 2000 apud MANTOAN, 2003, p.19). Atualmente, no Brasil, as pessoas que mais encarnam a diferença – que são nomeados como tal e que são alvos de preconceito/discriminação – são pessoas negras, homossexuais, pessoas com necessidades educacionais especiais, com deficiência física e/ou mental. Muitas vezes essas pessoas são taxadas como

“inadequadas”, “incapazes” ou “inferiores” por sua condição pessoal. Essas pessoas, ou especificamente, esses educandos, são com os que a escola menos se preocupa, para quem a escola não direciona prioritariamente seus conhecimentos, relaxando quanto à satisfação de suas necessidades educacionais e sociais.

As instituições educacionais são receptoras de alunos que muitas vezes vêm sofrendo um processo de exclusão social, que são expandidas no âmbito escolar, e podem ser reproduzidas pelos próprios professores por meio das atividades propostas, da forma com que tratam o aluno na sala de aula – por falta de um professor auxiliar, ou até mesmo falta de formação. Esses problemas que constituem e ampliam a exclusão escolar não estão presentes apenas nas instituições de ensino fundamental ou médio, mas são também parte da realidade presente nas instituições de educação infantil.

A exclusão está estritamente ligada à noção de norma e direciona-se aos considerados “anormais” - “para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansavelmente e incessantemente inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas” (VEIGA-NETO, 2001, p.105). Hoje, a aplicação e intensificação de rótulos sobre as pessoas dividem, cada vez mais, a sociedade entre os considerados “diferentes” e os “não diferentes”. Segundo Veiga-Neto:

> As práticas de identificação e classificação estão implicadas com tão poderosa relação de poder que a assimetria que delas resulta parece se encaixar com alguns dos nossos ideais iluministas. Se nos incomoda até mesmo a palavra anormal é porque sabemos - ou, pelo menos “sentimos” – que o seu sentido moderno gestou-se por sucessivos deslocamentos a partir de outros tipos situados em outras práticas e estratos discursivos- como os monstros, os masturbadores, e os incorrigíveis (VEIGA-NETO, 2001, p.106).

Como visto, o paradigma da exclusão cria a ideia de anormalidade, que ganha cada vez mais força com os processos de classificação, implantados historicamente, principalmente pela psicologia e outras especialidades da área da saúde, e que hoje vem nomeando todo tipo de comportamento, e denominando cada vez mais pessoas como “anormais” - ganhando força a visão estereotipada sobre esses indivíduos.

Para superar esses conceitos, a inclusão é o paradigma necessário, capaz de atender as especificidades de todos os educandos, desde os considerados “normais” até os considerados “anormais”. Como diz Mantoan:

> […] a inclusão [...] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular [...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...] As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (MANTOAN, 2003, p.16).

Dessa forma, a inclusão procura atender a todos por igual, ofertar os mesmos conhecimentos, sem distinguir nem deixar à margem aqueles que têm dificuldades na aprendizagem, aqueles que sofrem devido a questões sociais, que têm limitações físicas ou psíquicas. Todos devem estar no mesmo espaço, vivendo as mesmas experiências, mesmo que estas precisem ser adaptadas. Na perspectiva da inclusão, ainda, não deve haver uma distinção entre escolas regulares e especiais.

As discussões acerca da diversidade e da diferença, e da forma como elas serão conduzidas na escola, são necessárias para entendermos que no contexto educacional temos paradigmas distintos, e que alguns precisam ser superados em prol da garantia dos direitos dos educandos. Ao mesmo tempo, todavia, reconhecemos que há uma inter-relação entres tais paradigmas, uma vez que a integração vivida no âmbito educacional fortalece processos excludentes, permitindo que esse paradigma continue a aparecer na escola. A inclusão seria, por sua vez, o aparato necessário para superar a exclusão no âmbito educacional, constituindo uma escola para todos; escola esta que já é descrita nas leis que dizem respeito à educação brasileira.

3. Estudo de caso no sertão alagoano: inclusão e integração.

Realizamos, para este trabalho, uma pesquisa de campo em uma escola pública de Educação Infantil da cidade de Pariconha-AL. A investigação foi de caráter qualitativo e o procedimento metodológico envolveu entrevista semiestruturada com três professoras da educação infantil. As entrevistas versaram sobre como as professoras entendem e trabalham a inclusão com crianças de quatro e cinco anos, sendo todas as professoras titulares de formação no magistério. Daqui para frente, nomearemos as participantes da pesquisa por ‘professora A’, ‘professora B’ e ‘professora C’.

De acordo com as entrevistas, o conceito de inclusão tem sido visto pela maioria das professoras como direcionado a incluir apenas crianças com necessidades educacionais especiais – porque foi esse historicamente o campo no qual gestou-se o

paradigma da inclusão. Atualmente, porém, a urgência de incluir crianças com necessidades educacionais especiais não esgota os objetivos do paradigma da inclusão, pois não reflete seu objetivo pleno. Há diferentes percepções do que seja a inclusão, como podemos constatar nas falas das professoras sobre o que elas entendem por inclusão:

A- "*Uma criança especial tem que ser bem acolhida e ter recurso para trabalhar com ela*".
B- "*É o papel da escola atender essas crianças, mas a escola nem sempre dá subsídios e trabalhamos no improviso"*.
C- "*Ainda não peguei uma criança para trabalhar, é uma coisa que tem que trabalhar, precisamos de capacitação, matérias para ajudar, precisamos de formação"*.

É notável que as professoras sentem dificuldade em expressar o que é inclusão, remetendo-se sempre à educação especial, de forma generalizada, em inserir crianças com necessidades especiais no ambiente escolar. Isso pode ocorrer talvez pelo fato da escola, por ser uma escola regular, já incluir os "demais" alunos, nenhuma das professoras abordaram a questão da diversidade.

Sabemos, por outro lado, que a educação especial se diferencia historicamente da educação inclusiva por diversos aspectos. A educação especial está ligada à educação de crianças e alunos com necessidades especiais. De acordo com a LDB 9394/1996, no seu Art. 58: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996). Já a educação inclusiva tem um sentido mais amplo e tende a atender todas as crianças e todos os alunos sem qualquer distinção.

Corroborando com esta percepção, Mantoan (2003) frisa a necessidade de uma mudança na perspectiva educacional, em relação a inclusão, pois ao se tratar de inclusão deve-se pensar de maneira radical em um todo, sendo assim, uma educação voltada e adequada para todos, e não apenas para a uma parte.

As professoras participantes da pesquisa também falaram sobre como intervir de forma direta na prática pedagógica, quanto ao tratamento de todas as crianças de acordo com suas necessidades. Quando perguntadas sobre o que é ter uma prática inclusiva, elas responderam:

A- "*Trabalhar com recursos que leve a criança a aprender e inseri-la na aula"*.

B- "*A menina não tem locomoção, procuro sentar com ela, levar para areia, trabalho com a música, atividades de colagem, tinta e as outras crianças interagem*".
C- "*Dinâmica sempre nova, pois elas estão cheias de coisas novas, elas querem coisas diferentes, música, brincadeira, desenho*".

A expressão concreta da inclusão refere-se a uma prática que inclua todas as crianças priorizando suas necessidades, o que diverge da fala das docentes quando aponta a prática com as crianças com necessidades especiais. A prática escolar quando não é inclusiva logo torna-se excludente, não por ação apenas das docentes, mas do governo municipal, que não oferta formação continuada para as mesmas:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 41).

Para que o papel do (a) professor (a) como polivalente seja assíduo, precisa de meios que os estimulem a isto, pois, mesmo que haja interesse por parte dos mesmos, tem a responsabilidade de oferecer capacitação e orientação aos professores. É possível constatar a falta de formação para lidar com crianças com necessidades especiais, há uma grande falta de formação profissional continuada, e são insuficientes os espaços físicos e a estrutura material, conforme podemos analisar nas falas a seguir:

A- "*Falta de formação, falta de recursos, por mais que eu pesquise sobre as práticas, preciso de orientação*".
B- "*Quase todas, não encontro atividades, falta de auxílio da escola, não tem material, espaço pequeno*".
C- "*O espaço é pequeno, muito pequeno para trabalhar com dezesseis crianças, materiais falta, necessidade de brinquedos, mas buscamos fazer o máximo para fazê-los felizes*".

As dificuldades foram sempre remetidas à criança com necessidade especial. As professoras, mais uma vez, mostram que entendem a inclusão apenas como restrito as crianças com necessidades especiais. Percebemos também uma busca das professoras de procurar atividades diferentes que estimulem a aprendizagem dessas crianças, mas como elas apontaram, a gestão do governo não oferece subsídios nem formação que contemplem a atuação delas.

É notável as dificuldades das professoras em relação como elas trabalham a diversidade com as crianças, podemos observar que apenas a professora C compreendeu como se deve trabalhar a diversidade com as crianças, a saber:

A- "*É difícil, eu mesma ainda não preparei atividades para este ano sobre diversidade, mas vou planejar"*.
B- "*Com roda de conversa e vídeos"*.
C- "*A gente mostra e explica que todos são iguais, trabalho com o preconceito, tem o conto menina bonita do laço de fitas que eles gostam"*.

O conhecimento das professoras sobre a diversidades de crianças em sua sala definirá qual será sua prática pedagógica, delimitando como serão tratadas as crianças e como será promovido o ensino e aprendizagem, trabalhar a inclusão partirá da perspectiva da diversidade. Então, cabe ao (a) professor (a) entender esses conceitos que serão norteadores para uma educação de qualidade que não sustente princípios excludentes em sua prática:

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando as como pessoas singulares e com características próprias (BRASIL, 1998, p. 32-33).

As professoras entrevistadas provavelmente praticam ações de exclusão sem tomar consciência, talvez pelo fato, de como especificado por elas, há uma falta de formação tanto inicial, quanto continuada que possibilitasse o melhor desempenho nas suas práticas, seguindo os critérios de inclusão e lutando contra princípios excludentes.

4. Considerações Finais

A constituição brasileira hoje, é munida de leis que asseguram a todos o direito à educação, e a qualidade desta. Porém, dentro do âmbito educacional são muitas as ideologias que interferem na construção de uma escola e prática que inclua, e não apenas integre. A exclusão nesse âmbito não está apenas ligada à marginalização de crianças com limitações físicas, mas as próprias práticas excludentes, e a não moldagem dos conhecimentos para atender as necessidades dos educandos, tal qual o preconceito e

distinção de negros, homossexuais, crianças com necessidades educacionais especiais ou com limitações psíquicas.

Na instituição de educação infantil onde foi realizada a pesquisa, pode-se observar que a falta de formação, de materiais e de conhecimento acerca do que é uma escola inclusiva contribui para expansão da exclusão, uma vez que as atividades e metodologias não têm um caráter inclusivo, mas sim de integração. Enquanto faltar o conhecimento necessário acerca da inclusão, a exclusão continuará como paradigma central na maior parte das instituições de educação infantil, contribuindo para a formação de sujeitos preconceituosos, e de uma sociedade ainda movida pela "norma", na qual uns recebem abundantemente conhecimentos e outros, por necessitar de um olhar e métodos mais cautelosos, que geralmente não é ofertado pela escola, passam a receber um menor nível de conhecimento, sendo sempre visto como os segregados, incapazes e mal formados.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Art. 3º. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

_____. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MANTOAN. Maria Tereza E. (2003). Inclusão escolar: o que é? In: _____. **Inclusão escolar: o que é? Porque? Como fazer?** São Paulo: Moderna, p. 13-26.

ROCHA, Marisa. **Inclusão ou exclusão?** Produção de subjetividade nas práticas de formação/Marisa Lopes da Rocha. Maringá, V 13, 2008.477-484 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir**. In: SK LIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (orgs). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Editora Autentica,2001, p. 105-118.

A INFÂNCIA COM DOENÇA CRÔNICA E O MATERIAL BIOGRÁFICO SECUNDÁRIO: NARRATIVAS EM REDES SOCIAIS

Andréia Gomes da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
andreia-lagoa@hotmail.com

À guisa de introdução: o adoecer na infância

A criança com doença crônica enfrenta desafios e experiências singulares que podem deixar marcas para toda a vida. Na infância a criança vive o esplendor do desenvolvimento infantil. É uma fase importante do desenvolvimento humano, nela a criança inicia seu processo de construção de si, enquanto sujeito histórico e social.

Viver a infância com doença crônica é enfrentar situações dificilmente pensadas para a criança. O adoecimento traz consigo um contexto de rupturas e (re)adequações da rotina infantil, ficar longe de casa e aproximar-se compulsoriamente do hospital, afastar-se da escola e vivenciar experiências educativas na classe hospitalar, perder autonomia do próprio corpo e aceitar as "imposições" do tratamento com procedimentos, muitas vezes, invasivos.

O conceito de doença crônica apresentado nesse trabalho está associado a duas doenças específicas, o câncer infantojuvenil e a anemia falciforme, assim de acordo com a portaria 483, do Ministério da Saúde, "consideram-se doenças crônicas as doenças que apresentam início gradual, com duração longa ou incerta, que, em geral, apresentam múltiplas causas e cujo tratamento envolva mudanças de estilo de vida, em um processo de cuidado contínuo que, usualmente, não leva à cura". (BRASIL,2014).

De acordo com o Instituto Nacional de Câncer (INCA) o Câncer é a doença que mais mata na infância, entre 1 a 19 anos, contudo é raro acontecer em crianças, os tumores pediátricos representam, aproximadamente, entre 1% e 3% dos casos de câncer em nosso país, estimando-se, para o ano de 2017, uma média de 12.600 casos novos de câncer em crianças e adolescentes até os 19 anos. (BRASIL, 2017).

A anemia falciforme é uma doença crônica hereditária, provocada pela ausência da hemoglobina A, a pessoa produz em seu lugar a hemoglobina S, não exercendo a função de oxigenação do corpo de forma satisfatória. A doença pode ocasionar crises com dores ósseas, na barriga, infecções de repetição às vezes muito graves, podendo levar à

morte, em alguns pacientes a anemia falciforme pode ocasionar derrames cerebrais, com lesões graves e definitivas. (BRASIL, 2007).

Estar com uma doença crônica, (con)viver com ela não é uma escolha é um fato, enfrentar processos de estigmatização e aceitação oportuniza ao indivíduo um aprendizado associado à capacidade de resiliência. Bianchini e Dell'Anglio (2006) afirmam que o sujeito pode apresentar resiliência em diversas situações na vida, mais principalmente durante o adoecimento, seria a capacidade do sujeito de lidar com a doença aceitando a condição de doente crônico e adaptar-se de forma positiva. Contudo, a história de vida desse sujeito é que irá determinar sua capacidade de resiliência, assim a doença não é a mesma para diferentes sujeitos.

É preciso olhar cuidadosamente para a criança com doença crônica e compreender suas relações com o mundo, com a escola e com o hospital, analisar seus modos distintos de serem sujeitos e considerar que a infância é uma construção social, cultural e histórica, que depende de cada sociedade, tempo e lugar. Podemos considerar as várias infâncias, como afirma Arroyo (1994) a depender do contexto em que se vive, ela não deixa de ser criança, mas viverá a infância de forma diferente.

Há de se considerar a diversidade das infâncias, respeitando a identidade do sujeito e sua construção sociohistórica e cultural. A criança com doença crônica tem sua própria infância, construída a partir de suas experiências de vida num contexto de hospitalização, experiência diferente das demais crianças.

A respeito da criança com doença crônica, nos diz Rocha (2014, p. 88):

> Vivenciar parte da infância no hospital, por causa de uma doença crônica, pode representar criança, quando mal conduzida a sua hospitalização, uma diminuição de possibilidades de desenvolvimento social, emocional e cognitivo, com repercussões para sobre a constituição de sua subjetividade e modos de representação do outro e do mundo a sua volta.

A criança ao saber do diagnóstico de uma doença grave se depara com uma situação absolutamente nova, cheia de estigmas, incertezas e com a possibilidade de morte rondando, causando inseguranças e medos. Para Valle (1999, p. 77) "essa nova situação para a criança reverte-se em temores e angústia diante das limitações de diferentes ordens, dor, desconforto, mudança na própria imagem, no relacionamento com a família e ausência da escola".

Entendemos a escola como um espaço de possibilidades, onde os sujeitos estão envolvidos no seu processo educativo. No hospital o foco é outro - o tratamento de uma doença, contudo, estar em tratamento de saúde não significa estar impossibilitada de aprender, a criança continua sendo criança, tendo necessidades e potencialidades.

Assim, com objetivo de minimizar os prejuízos educacionais ocasionados pelo afastamento da escola, a legislação brasileira busca garantir para crianças e adolescentes em tratamento de saúde o acompanhamento educacional hospitalar e domiciliar com a implementação de classes hospitalares/domiciliares. O Ministério da Educação – MEC publicou em 2002 publicou o documento "Classe hospitalar e atendimento educacional domiciliar: estratégias e orientações" que,

> Cumpre às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL/MEC/SEESP, 2002, p.35).

Temos como objetivo nesse trabalho, apresentar um recorte da proposta metodológica de uma pesquisa de Mestrado em Educação, realizado no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A referida pesquisa tem como objetivo, investigar narrativas autobiográficas de jovens que vivenciaram experiências educativas, em classes hospitalares e domiciliares no contexto de hospitalização, durante a infância com doença crônica. Nossa pesquisa é fundamentada pelos princípios teórico-metodológicos da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação.

Esse trabalho busca apresentar o uso de narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa, inspirando-nos nas proposições de Passeggi (2011, 2014, 2016) e Ferrarotti (2014) na perspectiva da potencialidade do material biográfico secundário.

Material biográfico – Fonte de Pesquisa (Auto)biográfica em Educação

O presente trabalho trata de resultados preliminares de uma dissertação de mestrado que visa investigar por meio de narrativas autobiográficas qual o impacto das experiências educativas para crianças com doenças crônicas durante o adoecimento e descoberta da doença na infância.

São participantes da pesquisa dois jovens/adultos que (con)viveram com doença crônica na infância, receberam acompanhamento educacional por meio de classe hospitalar/domiciliar e vivenciaram experiências educativas durante o período de tratamento médico quando impossibilitados de frequentar e escola regularmente.

A criança com doença crônica fica entre idas e vindas, de casa para o hospital, da escola para o atendimento educacional em contexto hospitalar, podendo ter prejuízo no desenvolvimento de sua vida escolar. Com esses sujeitos não foi diferente, quando impossibilitados de ir à escola recebiam atendimento educacional na Casa de Apoio à Criança com Câncer Durval Paiva[125], instituição que dispunha de um projeto educativo de apoio pedagógico para seus beneficiados.

Para constituição do *corpus* da pesquisa utilizaremos como material biográfico a proposição de Ferrarotti (2014 p.109) que nos apresenta dois tipos de materiais biográficos, o primário, que são as narrativas recolhidas diretamente pelo pesquisador e o secundário, fontes cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa, depoimentos, fotografias, cartas, etc.

Nesse trabalho nos propomos a analisar narrativas que são de domínio público, na perspectiva de material biográfico secundário, narrativas que estão em redes sociais, matérias de jornal e televisão. Assim, Passeggi (2011) nos apresenta as possibilidades de diversidade de abordagens nos estudos da pesquisa (auto)biográfica em educação, apresentando a investigação em outras linguagens, abrindo-se para as modalidades da web: redes socais, sites, blogs, vídeos, apresentando as possibilidades do sujeito viver uma vida virtual.

[125] Casa de Apoio o à Criança com Câncer Durval Paiva fundada em 11 de julho de 1995, cuja missão é "Atender a criança e ao adolescente com câncer e doenças hematológicas crônicas e seus familiares, durante e após o tratamento, buscando a cura, contribuindo para o resgate da cidadania, dignidade e a qualidade de vida." (www.casadurvalpaiva.org.br).

Em desenvolvimento, realizaremos a entrevista narrativa com os participantes tendo como recurso disparador o material biográfico secundário coletado pela pesquisadora. Consideramos que a socialização do material biográfico secundário com os participantes será uma estratégia importante para rememorar fatos, experiências e acontecimentos que considerem relevantes, gerando confiança e abertura para um diálogo voluntário, que o estimule o participante a contar algo importante de sua vida. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002).

Compreendemos que os participantes buscarão em suas memórias acontecimentos importantes sobre o seu processo de adoecimento e escolarização. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p.91) "Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis implicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social".

Ao apresentar para os participantes o material biográfico secundário, como um recurso disparador para a entrevista narrativa, corremos o risco de *violência simbólica*, pois poderemos estimular recordações e fatos vividos relacionados ao viver a infância com doença crônica. Para tanto, os participantes foram alunos da pesquisadora durante o período em que recebiam acompanhamento educacional, assim, ponderamos que o vínculo construído entre participantes e pesquisadora possa minimizar o risco de *violência simbólica* apresentada por Bourdieu (1997 p.695), na qual ele defende a comunicação não violenta, entre pesquisador e participante da pesquisa, assim ele afirma "o pesquisador não tem qualquer possibilidade de estar verdadeiramente à altura de seu objeto a não ser que ele possua a respeito um imenso saber, adquirido talvez ao longo da vida".

Participantes e o material biográfico secundário: Narrativas em redes sociais

Para eleição dos participantes da pesquisa fizemos um levantamento do quantitativo de ex-alunos da professora/pesquisadora que matinham contato mesmo tendo se afastado da instituição há 8 anos. Esse contato se dá a maior parte das vezes por meio das redes sociais, assim, chegamos ao número de 34 possíveis participantes com idade, hoje, entre 15 e 29 anos. Todos viveram a infância com doença crônica e receberam acompanhamento educacional na classe hospitalar e domiciliar durante o período em que ficaram impossibilitados de ir à escola.

Como estratégia para seleção dos participantes da pesquisa, elaboramos um quadro com informações que consideramos relevantes: nome, idade que iniciou o acompanhamento educacional e idade atual, cidade em que reside, doença, histórico social e histórico escolar/profissional. As informações foram obtidas nas redes sociais e em relatórios que a pesquisadora dispunha em seus arquivos pessoais.

Após analise das informações coletadas observamos que mesmo com as dificuldades enfrentadas no processo de adoecimento todos continuaram seguindo com suas vidas: estudando, trabalhando e/ou construindo uma família, boa parte deles são mães ou pais. Analisamos que eles demonstraram a capacidade de *adotar uma atitude de resistência* mesmo diante da adversidade de ter uma doença grave, eles tomaram para si o rumo de suas vidas e seguiram em frente. (PASSEGGI, ROCHA, DE CONTI, 2016, p. 54).

Em análise do quadro elaborado algumas informações chamam nossa atenção, o grande quantitativo de amigos que eles possuem nas redes sociais e a manutenção do vínculo dos amigos que fizeram na Casa Durval Paiva durante a infância no período de adoecimento. Assim, o hospital e as casas de apoio são espaços de socialização onde estudam, fazem amigos, um território comum, onde se aprende a lidar com as dificuldades e as superações do ser doente crônico. (MOREIRA E MACEDO, 2009).

Em seus perfis nas redes sociais eles não se apresentam como pessoa com doença crônica, no entanto não negam, sempre curtem, comentam ou compartilham publicações de algo relacionado. Observamos que eles se colocam como apoiador e solidário aos que vivem/viveram a situação do adoecimento, seguem a *fanpage* da Casa Durval Paiva e mantem uma forte rede de comunicação entre eles.

Podemos apresentar a publicação de uma ex-aluna que após reencontro numa festa de natal da instituição publicou uma foto com a ex-professora e outras amigas. Intitulou a postagem: *Foi ótimo estar com vcs hoje!* , essa postagem foi o disparador para narrativas de outros sujeitos: *todos os meus amigos da Durval; Todas nossas resenhas lá, saudades de todos; Era bom demais, nossa infância valeu a pena!; Verdade, Saudades!; Tia Andréia, a melhor tia!.*

Podemos considerar, que a experiência do (con)viver com o adoecimento provoca no sujeito a capacidade de ressignificação, de superação dos perigos e incertezas do estar doente. Passeggi (2011, p. 148) explicita que “a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo”.

Observamos através dessas narrativas a construção dos laços afetivos erguidos ao longo da vida, a experiência do adoecimento como algo que transcende a dor, mostrando a capacidade de resiliência construída por esses sujeitos e o espírito colaborativo e solidário que se institui na vida.

A escolha dos participantes para o trabalho se deu mediante a apreciação do perfil dos indivíduos nas redes sociais, a disponibilidade dos sujeitos em participar, e da análise qualitativa e quantitativa do material biográfico secundário coletado pela pesquisadora, dessa forma, selecionamos Jhons e Ingrid para colaborarem em nosso trabalho.

Parte desse material biográfico coletado se deu a partir de narrativa realizada por Jhons e Ingrid no dia 27 de maio de 2015, em uma Audiência Pública na Assembleia Legislativa do Estado, que tinha como proposito a criação de uma Lei para garantir o direito de crianças e adolescentes em tratamento de saúde continuar estudando nos hospitais e casas de apoio. Jhons e Ingrid participaram da audiência atendendo um convite feito pela professora, se apresentaram no púlpito da Assembleia e deram seu depoimento em defesa da criança e do adolescente com doença crônica estudar no hospital e casa de apoio quando não puder ir à escola.

> [...] Eu fui atendido pela Casa Durval Paiva, pela Professora Andréia, foi muito importante para minha viva, eu não podia ir para escola, tinha uma cicatriz da cirurgia que não fechava, lá aprendi a ler, ganhei um prêmio de melhor redação sobre o ECA. O professor é muito importante na vida do aluno, temos que valorizar. Hoje sou aluno do curso C e T da UFRN, agradeço muito [...]. (JHONS, TV Assembleia, 27 de maio de 2015).
> [...] Também fui atendida pela Casa Durval Paiva, recebi muito apoio para estudar, me formei em nutrição e hoje presido a Associação dos Portadores de Anemia Falciforme de RN. É muito importante a aprovação dessa lei para a criança. Muitas ficam sem poder ir para escola por causa da doença, ficam internadas e tem muitas dores, ficam prejudicadas [...]. (INGRID, TV Assembleia, 27 de maio de 2017).

Ao contarem suas histórias, compartilham suas experiências, realizam a *reflexividade autobiográfica*, podendo dispor da capacidade de refletir sobre si e de (re)elaborar experiências vividas. Para Passeggi (2016 p. 82) “O que importa é que ao narrar sua experiência, a criança, o jovem, o adulto dotam-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como objeto de reflexão e como ser reflexivo”.

Sendo assim, narrar sobre suas histórias de vida, pode os fazer refletir sobre sua condição de sujeito, único e inconcluso, capaz de realizar exercícios autopoiéticos,

construindo uma figura de si, no momento em que se reconhece como autor da sua própria história. (PASSEGGI, 2011).

Através das narrativas de Jhons e de Ingrid observamos uma atitude protagonista de suas vidas. Tomamos como base a etimologia da palavra protagonista que deriva do grego, *protagonistes*, "protos", significa primeiro e "agonistes" lutador ou competidor. Consideramos esses dois jovens/adultos lutadores do enfrentamento da doença crônica e competidores que desejam "ganhar" dela. A Política Nacional de Atenção à Saúde de Adolescentes e Jovens (BRASIL, 2008) define o "protagonismo juvenil como a participação ativa do jovem nos processos sociais que regem sua vida".

Para concluir a análise das fontes, material biográfico secundário, apresentaremos o perfil utilizado pelos participantes nas redes sociais, Jhons e Ingrid se autodescrevem, respectivamente:

> Analista de sistema e estudante do bacharelado em Tecnologia da Informação na UFRN. Sou interessado por fotografia, música, literatura, artes plásticas, otaku e tecnologia. Tenho uma paixão pelo desenvolvimento de Software. (JHONS, FACEBOOK, 2017).

> Ativista, mulher negra e "doente". Atua em defesa das pessoas com doença falciforme. Um ser com erro no cromossomo 11, na 6º posição da cadeia beta de DNA, porém, resiliente! Diretora e Presidente na empresa Associação de Pessoas Portadoras de Anemia Falciforme do RN – APPAF-RN, Formada em Nutrição e mestranda da UFRN. (INGRID, FACEBOOK, 2017).

Jhons se apresenta inicialmente com sua formação acadêmica, demostrando a importância que isso tem para sua vida. Na apresentação de seu perfil ele coloca como sua citação preferida, *Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo,* de Paulo Freire (2011), ratificando a valorização do ser pela educação e seu posicionamento crítico e político.

No perfil de Ingrid, observamos um empoderamento se si, de suas experiências, indicando resistência, enfrentamento e capacidade de resiliência. Como um ser político, ela se intitula como ativista das minorias, mulher, negra e "doente", essas aspas do ser doente, pode representar as idas e vindas do sentir e ser doente crônico. Ela tem uma função social institucional ao ser presidente de uma associação que representa um grupo de pessoas com doenças crônicas, que buscam por seus direitos e comungam de experiências semelhantes ao ser doente com anemia falciforme.

Nas narrativas de Jhons e de Ingrid observamos a importância que eles dão para o processo de escolarização durante o adoecimento e os aprendizados construídos na

infância do ser doente crônico. Viver com uma doença crônica não é tarefa fácil, Jhons e Ingrid representam os demais possíveis participantes que não tiveram suas narrativas contempladas nesse trabalho, que receberam acompanhamento educacional e viveram experiências educativas, sobreviveram, e (con)vivem/(con)viveram com a doença até hoje.

Conclusão em andamento

Acreditamos que os resultados preliminares apresentados nos mostram a importância do material biográfico secundário e as múltiplas possibilidades de análise que ele tem. No entanto, reconhecemos as dificuldades de análise das narrativas, visto que não há um roteiro de entrevista a ser seguido, faz-se necessário a compreensão global e particular do contexto por parte do pesquisador. Assim sendo, desejamos dar continuidade ao trabalho de pesquisa com jovens/adultos que (con)vivem com uma doença crônica a fim de complementar os dados apresentados.

A proposta de realizar pesquisa com jovens/adultos que vivenciaram o adoecimento na infância, com base nos princípios da Pesquisa (auto)biográfica em Educação, é por considerar essa proposta teórico-metodológica uma fonte de investigação privilegiada, a qual possibilita o sujeito revelar os modos de como se relaciona consigo mesmo e com o mundo social. O desejo de pesquisar acerca das narrativas autobiográficas nasce do desejo em compreender como se deu a infância de pessoas com doenças crônicas, suas experiências, desafios e possibilidades, para que possamos colaborar com práticas educativas de acolhimento à infância, em contexto diferenciado. Oliveira (2016) ao fazer uso das palavras de Delory-Momberger (2012) afirma que,

> [...] a pesquisa biográfica não estudará toda a vida de um indivíduo, mas sim instantes de uma vida, histórias de um instante, de uma hora, de um dia, a vida materializada nesses instantes que são contados por meio de narrativas. (OLIVEIRA, 2016, p. 17).

Para a Pesquisa (auto)biográfica em educação a vida se materializa através das narrativas. Mediante as narrativas de Ingrid e Jhons desejamos refletir sobre experiências de (con)vivência com o adoecimento, ressaltando estratégias de enfrentamento à doença, e revelando experiências educativas que contribuíram para a sua formação educacional, assim como, compreender como se constituiu a construção desses sujeitos protagonistas de suas vidas.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel González. **A construção social da infância**. In: Infância na cirandada educação: uma política pedagógica para zero a seis anos. Belo Horizonte: CAPE, 1994, p. 11-7

BRASIL. Ministério da Saúde. **Rede de Atenção à pessoa com doença crônica**. Portaria Nº 483, DE 1º DE ABRIL DE 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Manual da anemia falciforme para a população**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

_____ . Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações.** Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde**. Protocolo de diagnóstico precoce para oncologia pediátrica. 2017.

_____. **Secretaria de Atenção à Saúde**. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Política nacional de atenção integral à saúde de adolescentes e jovens. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008.

BIAANCHINI, D.C.S., & Dell' AGLIO, D.D. (2006). **Processos de resiliência no contexto de hospitalização**: Um estudo de caso. Paidéia, 16 (35). 427, 236.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender**. In: BOURDIEU, Pierre. A miséria do mundo; vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 693-732.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 95-101.

FERRAROTTI , Franco. **História de história de vida**/Franco Ferrarotti; tradução Carlos Eduardo Galvão, Marai Conceição Passeggi. - Natal, RN: EDUFRN, 2014.

INCA. **Instituto Nacional do Câncer José Alencar Gomes da Silva**. Disponível em: http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/inca/portal/home. Aces. em: 19/06/2017.017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; Macedo, Aline Duque. **O protagonismo da criança no cenário hospitalar: um ensaio sobre estratégias de sociabilidade**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2009, vol.14, n.2, pp.645-652. ISSN 1413-8123.

OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. **Narrativas de aprendizagens ao longo da vida**: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares / Roberta Ceres Antunes Medeiros de Oliveira. - Natal, RN, 2016.

PASSEGGI, M.C. **Narrativas da experiência na pesquisa formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu Clementino de. **Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação**. Educação em Revista. Abr-2011. Belo Horizonte.p.327-332..http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/2825

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, S.M.; CONTI, Luciane. **(Con)viver com o adoecimento: narrativas de crianças com doenças crônicas**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.25, n 46, p. 45-57, maio/ago. 2016.

ROCHA, Simone Maria da. **VIVER E SENTIR; REFLETIR E NARRAR:** crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN. 2014, 338 p.

VALLE, E.R.M., FRANCOSO, L.P.C. **Psiconcologia pediátrica**: vivências de crianças com câncer. Ribeirão Preto, SP: Scala, 1999.

INFÂNCIA E DIFERENÇA: DISCUSSÕES A PARTIR DE PRÁTICAS E DISCURSOS DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS PEQUENAS

Anna Líssia da Silva
Secretaria Estadual de Educação/SEE-PE
Faculdade do Belo Jardim/FBJ
lissia_@hotmail.com
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
Universidade Federal de Pernambuco/UFPE
cgislane@terra.com.br

RESUMO

No presente texto evidenciamos dados analisados no percurso de uma pesquisa de mestrado, que se inseriu na discussão acerca das diferenças na educação escolarizada, tomando como foco as formas de abordagem das temáticas relacionadas à diferença na prática docente com crianças na faixa etária entre quatros e cinco anos na Educação Infantil. Na discussão acerca das intersecções entre infância, diferença e educação dialogamos com Louro (2003), Veiga-Neto (2011), Sarmento (2005), Veiga (2004), Rosemberg (1999), Abramowicz e Oliveira (2011), entre outras e outros. Enquanto orientações teóricas metodológicas nos valeram diversos pressupostos apontados por Foucault acerca da Análise do Discurso. A pesquisa teve como corpus de análise os dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e observação direta em sala de aula, sendo as entrevistas realizadas com treze professoras de doze Centros Municipais de Educação Infantil do município de Caruaru/PE, e as observações realizadas em três turmas com crianças entre quatro e cinco anos de dois Centros. Para este evento, buscamos evidenciar dados que emergiram das entrevistas que trazem à tona discursos e práticas no tocante às diferenças no cotidiano com as crianças da Educação Infantil. Os discursos e práticas das professoras nos trazem reflexões sobre os dilemas e dificuldades que envolvem trabalhar com o direito das crianças à diferença numa realidade ainda impregnada de racismos, preconceitos e relações de poder assimétricas.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Diferença. Educação.

Introdução

A discussão acerca das diferenças tem estado em evidência nos diversos setores da sociedade contemporânea, sociedade esta cada vez mais multicultural na qual a disputa por visibilidade e direito à diferença tem mobilizado diversos movimentos sociais.

Esses movimentos sociais têm se pautado na diferença e no direito à mesma para construírem seus processos de luta, seja no próprio processo de identificação de seus integrantes com o movimento, seja na produção epistêmica sobre essas diferenças. A título de exemplos, temos o movimento feminista e o movimento negro, que lutam na busca de relações mais igualitárias envolvendo gênero e raça, respectivamente.

Como fruto das lutas dos movimentos sociais, tivemos mudanças no campo do direito, onde legislações foram criadas para garantir especificamente os direitos de grupos que sofrem com as desigualdades que marcam as relações entre as diferenças. Como exemplos decorrentes dessas lutas, temos a lei contra o racismo, Lei n. 7.716/86, a lei de proteção à mulher, Lei Maria da Penha Lei n. 11.340/96, lei de cotas para pessoas com deficiência, Lei n. 8.213/91, entre outras.

O campo educacional também é palco de luta e discussões acerca das diferenças, tendo em vista que os movimentos sociais têm questionado a experiência monocultural que é vivenciada nos currículos, discursos e práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Foi a partir do olhar sobre esse questionamento e compreendendo que é na Educação Infantil que as crianças vivenciam o primeiro contato mais concreto com as diferenças, que desenvolvemos a pesquisa da qual este texto é um recorte.

Assim, neste trabalho evidenciamos dados analisados no percurso de uma pesquisa de mestrado (SILVA, 2014), que teve como *corpus* de análise os dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e observação em sala de aula, sendo as entrevistas realizadas com treze professoras de doze Centros Municipais de Educação Infantil do município de Caruaru/PE, e as observações realizadas em três turmas com crianças entre quatro e cinco anos. Enquanto orientações teóricas metodológicas nos valeram diversos pressupostos apontados por Foucault (2012; 2013) acerca da Análise do Discurso.

Os dados obtidos potencializam reflexões sobre os dilemas e dificuldades que envolvem trabalhar com o direito das crianças à diferença numa realidade permeada de racismos, preconceitos e relações de poder assimétricas que causam impactos nas práticas observadas e enunciadas pelas professoras. Além de indicarem também, diversos desafios para a formação docente no tocante às temáticas que envolvem a diferença na Educação Infantil.

Infância, Diferença e Educação Infantil

A infância, enquanto construção social e histórica é permeada pela diferença, já na relação com a fase adulta ou demais fases, a infância é um Outro, mas podemos também analisar a infância sendo marcada para além da diferença geracional, tendo em vista que a criança também está sujeita às marcas sociais como raça, etnia, gênero, religiosidade etc.

Para Qvortrup, a infância como categoria geracional é uma categoria estrutural e permanente das sociedades, pois, embora as crianças estejam de passagem pela infância, posto que se tornarão adultas, a infância recebe novas crianças em estado permanente, dessa forma, "a infância *tanto* se transforma de maneira constante *assim como* é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam" (QVORTRUP, 2010, p. 637, grifos no original).

Assim, considerar o conceito de infância é importante para se pensar a infância como complexidade, na verdade, a própria distinção da infância como grupo com especificidades distintas dos adultos foi decisiva na construção do conceito ocidental de infância. A história da infância, com importante marco nos estudos de Ariès[126], nos traz elementos para compreender como a construção de um sentimento de infância produziu a criança como um "outro", e isso se deu a partir da distinção da infância como categoria geracional diferente da geração adulta.

As crianças, fazendo parte da categoria geracional infância, são demarcadas como um "Outro" relacionado ao adulto, no entanto, as crianças afetam e são afetadas pela sociedade (CORSARO, 2011). Dessa forma, as diferenças vivenciadas nas sociedades também produzem impactos na forma como as crianças experenciam suas infâncias.

Sarmento (2005, p. 370) chama atenção para essas diferenças, denominando-as de variações intrageracionais, pois segundo o autor:

> As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça,

[126] Especialmente a obra "História Social da Criança e da Família" (1973/2011).

> o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças. (grifo no original).

Em relação a esses processos de diferenciação das crianças, Abramowicz e Oliveira ressaltam que a Sociologia da Infância questiona uma concepção uniforme da infância. Isso porque leva em consideração que mesmo havendo os fatores de homogeneidade entre as crianças, como grupo com características etárias parecidas, também considera os fatores de heterogeneidade (classe social, gênero, etnia, raça, religião, etc.), e corroboram com a afirmativa de Sarmento (2005) de que "[...] os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças". (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Em relação aos fatores de heterogeneidade que perpassam a infância, nesse caso infâncias, Montandon, analisando a produção da Sociologia da Infância em língua inglesa, afirma que muitos sociólogos trabalham na perspectiva da infância como grupo social, e que "reconhecer a infância como objeto sociológico não leva necessariamente a ignorar as diferenças entre as crianças" (MONTANDON, 2001, p. 47).

A pesquisadora também chama atenção para o fato de que as diferenças sociais, de gênero, classe, etnia etc., interferem na experiência de infância das crianças, pois como ela afirma: "A infância de uma criança francesa, paquistanesa, peruana ou de uma japonesa não é igual, assim como a infância de uma menina não é a mesma que a de um menino, tampouco os filhos de executivos têm a mesma experiência da infância que os filhos de operários" (MONTANDON, 2001, p. 47). Partindo das diferenças sociais, que como afirma Montandon interferem na forma como as crianças vivem suas infâncias, os modos de vida atrelados às identidades culturais também fazem parte das formas de marcação da diferença nas crianças.

A educação das crianças deve também atentar para as questões da diferença, sobretudo quando reconhecemos que a escola tem se configurado num espaço socializador por excelência, pois atende uma gama de diferentes pessoas, oriundas de diferentes culturas e favorece a interação social da criança com essas diferenças, pois,

> [...] no Brasil a entrada da criança pequena na creche e na pré-escola significa o encontro com as diferenças, a chegada na esfera pública. A passagem efetiva da esfera privada da casa para a esfera pública na educação infantil, creche ou pré-escola, vai proporcionar espaços de encontros e desencontros com a diversidade. E é nessa singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização dos materiais e das práticas

> pedagógicas que o trabalho educativo com crianças ganha uma tonalidade própria. Assim, as vivências e os conflitos nas formas de ser criança no ambiente público e coletivo de creches e pré-escolas podem representar uma riqueza de possibilidades de conhecer o outro, de se relacionar com as diferenças e com o respeito à diversidade, enfim, de construir o pertencimento étnico, de gênero e de classe. (FARIA; FINCO, 2013, p. 93-94).

Ressaltamos que nossa compreensão acerca do potencial socializador da escola não é num sentido de inculcação dos valores dos adultos, mas num espaço onde a criança, longe do espaço familiar, onde participa de um grupo social que, de certa forma, partilha das mesmas culturas, passa a participar de um processo de socialização, que a coloca frente às diferenças, e nesse processo a criança não é passiva, pois participa ativamente, quer seja resistindo, reinventando, imitando, aceitando, enfim, como sujeito social ativo (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Na prática docente na Educação Infantil, professoras e professores são desafiados a desenvolver práticas que potencializem o exercício da infância e também a pensar a diferença sem atrelá-la a desigualdade, sobre essa questão Bujes (2001, p. 21) afirma:

> Continuo pensando que a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brinquedo, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu. Outro desafio que as crianças nos fazem enfrentar é o de perceber o quanto são diferentes e que esta diferença não deve ser desprezada nem levar-nos a trata-las como desiguais.

Deste modo, além do exercício da infância, podemos também aceitar o desafio do exercício de uma prática que não silencie as diferenças, mas as faça dialogar, que não coloque a diferença no lugar da falta, mas no lugar da potência. Enfim, que não transforme a diferença em desigualdade, mas que vivencie a diferença como experiência, pois,

> O preconceito, a recusa do diferente e a atitude de superioridade excludente podem ser vencidos no trabalho de desconstrução e reconstrução da cultura social de inserção. Neste ponto se desenha a responsabilidade dos educadores: a de favorecer a consciência crítica do mundo, atenta às diferenças e vigilantes sobre os factores de desigualdade (SARMENTO, 2007, p. 35).

Compartilhando com Sarmento acerca dessa responsabilidade de professoras e professores frente às crianças e às diferenças, é que empreendemos a caminhada em busca de apreender como e através de que enunciados a diferença é abordada na prática com as crianças na Educação Infantil.

Práticas e discursos sobre a diferença na educação de crianças pequenas

Embora os discursos das professoras participantes da pesquisa potencializem inúmeras percepções e dados sobre a diferença na Educação das crianças pequena, e de como essa temática vem sido desenvolvida no nosso campo de pesquisa. Neste trabalho, trazemos como foco de análise discursos e práticas concernentes a questões envolvendo raça e gênero.

Vejamos como emergiram enunciados relacionadas a raça e cor nas falas das professoras:

> "Aí a gente tenta passar que não é, pra ele, a de cor, a diferença de cor, **às vezes tem uns mais, uns moreninhos, negros**, e eles mesmos querem diferenciar com briga (Pesquisadora: na tua sala tem crianças negras?) Tem. **Tem negros, tem moreno, tem cabelo bem cacheado, tem aquele cabelo, que não molha, que é bem rebelde mesmo** [...]" (Profa. DILMA[127]).

> "Não, como eu tava falando da **questão de, física, a gente tem a cor mesmo**, que aí eu tenho dois alunos que são **neguinhos mesmo**, então **a cor deles bem forte**, o **cabelinho que é uma bem cacheadinho** bem, embora a mãe insista nas chapinhas né, e não assumir, ela já fez alisamento no cabelo, uma menina, o menino não, **o menino o cabelo dele é bem bonzinho, a pele dele é bem escura**." (Profa. OLGA).

Os enunciados que destacamos acima surgiram no contexto das entrevistas, quando as professoras eram questionadas sobre quais os elementos que fazem parte da questão da diferença, ou, no caso da professora Olga, se ela identificava em sua sala de aula alguma criança que considerasse diferente. Vemos nas falas das professoras alguns adjetivos que se vinculam historicamente à descrição de pessoas negras, e que, nesse processo, também projetaram a beleza negra como inferior à beleza branca.

O professor e pesquisador Munanga (2008, p. 15) ressalta que:

> O corpo humano com suas características perceptíveis, como a cor da pele, do cabelo e dos olhos; a textura do cabelo; os traços morfológicos, tais como o formato do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, etc., fornece a matéria-prima a partir da qual foi formulada a teoria racialista. Sendo esta última definida pela hierarquização das chamadas raças branca, amarela e negra.

[127] Utilizamos pseudônimos para resguardar a identidade das professoras que participaram da pesquisa.

Segundo o autor, a cor branca e seus atributos foram colocados como referencial de beleza humana a partir da construção da ideologia racista e continua sendo colocada como tal, o que projeta nos negros e negras uma autoimagem negativa forjada no sentido de manter a hegemonia "racial" de um grupo sobre o outro, e projeta em brancos e brancas a ideia de uma beleza forjada como superior.

Podemos perceber nas falas das professoras aspectos da construção social da teoria racialista que ainda impregna nossa forma de se relacionar com o Outro. Quando as marcas relacionadas à raça se aproximam de uma maneira de significar a pessoa negra que inferioriza os aspectos relacionadas à sua beleza, mesmo que de uma forma que talvez não denote uma intenção racista. Esse aspecto é visível nas expressões: "**aquele cabelo que não molha**", ou ainda na comparação "**cabelo bem cacheadinho**" e "**cabelo bem bonzinho**".

Em seu livro "Sem perder a raiz; corpo e cabelo como símbolos da identidade negra", a pesquisadora Gomes (2008) chama atenção para o peso que o corpo e cabelo, especialmente o cabelo, têm na construção da identidade negra. Esse processo de construção identitária é marcado, não apenas pelo olhar para si do indivíduo negro, mas também pelo olhar do Outro sobre si, pela forma como o Outro o nomeia.

A partir disso, mesmo compreendendo que as discussões sobre a diferença não têm chegado de forma incisiva na formação inicial e continuada de professoras e professores, e que temos como consequência disso a utilização do próprio repertório de experiências pessoais como referência para suas práticas. Essas referências estão ligadas a uma sociedade que mesmo sendo miscigenada e hibridizada reproduz e produz velhas e novas formas de racismo, por isso, é preocupante observar enunciados que colocam a estética negra com conotações, de certa maneira, podem ser consideradas pejorativas.

Quando se coloca o cabelo como "**aquele que não molha**", não está em jogo apenas a estética desse cabelo, mas também questões relacionadas à higiene, tendo em vista que se o cabelo não molha, então pode-se supor que não é limpo. Já a questão de cabelo bom *versus* cabelo ruim traz a conotação de inferiorização da textura do cabelo negro em relação à textura lisa, e portanto "boa", do cabelo de brancos e brancas.

No tocante aos discursos relacionados a gênero, pudemos perceber que as crianças que transgridem as fronteiras de gênero construídas socialmente são percebidas pelas professoras como desviante da sexualidade tida como norma (heterossexualidade):

> "Assim, a sexualidade, às vezes tem criança é que, que já demonstra um pouquinho de... de masculino, a menininha, o menino mais afeminado, tem que crianças que apresentam, só que a gente não pode detectar porque só tem quatro anos de idade, né? Quatro pra fazer cinco...mas é, os outros já vão percebendo esse tipo de diferençazinha, às vezes fica dizendo: "**Fulaninho** é isso tia! **Só quer brincar com bonequinha**". Aí a gente tenta passar que não é, pra ele." (Profa. DILMA).

A questão levantada pela professora Dilma diz respeito a um menino que extrapola as fronteiras delimitadas socialmente para cada gênero, e se aventura no universo construído culturalmente como feminino. A professora analisa como sendo algo relacionado à sexualidade, como se o menino que brinca com os artefatos tidos como "coisa de menina" estivesse denotando uma possível homossexualidade. Vemos nesse contexto a imbricação que muitas vezes ocorre entre identidade de gênero e identidade sexual. Quanto a isso, Louro chama atenção para o fato de que é importante distinguir gênero e sexualidade, embora admita que: "[...] ao fazer isso, corremos o risco de cair numa esquematização, já que na prática social tais dimensões são, usualmente, articuladas e confundidas" (LOURO, 2003, p. 25-26).

Assim, mesmo que muitas vezes as preocupações com os processos de identificação das crianças, em relação ao gênero e em relação à sexualidade, se misturem nas falas das professoras, quando a preocupação se relaciona à forma como um menino brinca ou como uma menina se comporta, está relacionada com a construção de sua pertença de gênero. Como vimos anteriormente, a escola não apenas define quem é diferente baseado na norma sujeito branco, adulto, do sexo masculino, heterossexual, cristão, de classe média etc., ela também coloca a partir do que se construiu socialmente, qual a norma de ser mulher, homem, criança etc.. É a partir dessa norma que a professora coloca o menino que quer brincar de boneca (comportamento associado à norma do que é ser menina) como diferença, associando a sua "suposta" sexualidade como desviante da norma.

A professora Tarsila também traz à tona a questão de gênero, só que nesse caso ela coloca o desejo de mudança de sexo, e não comportamentos desviantes de meninos e meninos em relação às fronteiras culturais de gênero:

> "Bom, diante de tantas situações que são levantadas em sala de aula que não é só a diferença... de religiões de crença, de cor, de raça, diferenças que são atuais, é diferenças, da escolha do seu sexo, eu sou menino, mas eu quero ser menina, diferença que eu sou menina, mas quero ser menino e assim sucessivamente [...]." (Profa. TARSILA).

Já a professora Olga chama atenção para outra questão envolvendo a discussão de gênero. Para ela: "[...] quando você menino e menina já é uma diferença, então eles já se percebem assim, então porque não partir daí pra dar segmento às outras diferenças [...]" (Profa. OLGA).

Para essa professora, as questões de gênero poderiam ser utilizadas para a introdução do trabalho com as diferenças, tendo em vista que é uma percepção inicial das crianças apontarem as diferenças entre meninos e meninas, bem como exporem suas ideias sobre o que vem a ser "coisa de menino" e "coisa de menina".

Quanto às práticas desenvolvidas sobre a diferença com as crianças pequenas, a figura abaixo sintetiza as ações que as professoras dizem nas entrevistas que fazem parte de suas práticas cotidianas com as crianças.

FIGURA 1 – As práticas sobre a diferença nos discursos das professoras entrevistadas

Fonte: Organizada a partir dos dados das entrevistas e observações.

Através das entrevistas e das observações realizadas nas salas de aula, pudemos perceber que as práticas que toma como objetivo trabalhar questões relacionadas a diferença com as crianças, tem sido práticas mais espontâneas, que não denotam estudo e planejamento. O que contribuem para que sejam desenvolvidas de maneira aligeiradas e com base nas experiências sociais das professoras, e como essas experiências ocorrem numa sociedade permeada por preconceitos e estereótipos, as professoras acabam reproduzindo-os em suas práticas e discursos.

Assim, olhando para o tempo/espaço atribuído na materialização dessas questões, percebe-se que ainda é minoritário o espaço perspectivado para criação de diálogos que possibilitem as crianças apreenderem essas questões do seu ponto de vista.

Considerações

Pensar a escola como um espaço onde as crianças tenham a possibilidade de interagir com a diferença requer pensar também como as práticas docentes têm enunciado sentidos sobre as questões relacionadas à diferença, pois,

> A educação é o processo pelo qual os recém-chegados, os novos, os que não falam nossa língua, são introduzidos em nossa língua. [...] Por isso, a infância introduz a diferença e a descontinuidade e, nessa diferença e nessa descontinuidade, a possibilidade da comunidade e da história. Uma comunidade que não pode ser concebida a partir do comum, mas a partir da pluralidade, como um entre de onde se desdobram singularidades. E uma história que não pode ser concebida a partir de um tempo contínuo, mas a partir da descontinuidade, como um devenir no qual emerge o acontecimento, isto é, a liberdade (LARROSA, 2011, p. 293).

Deste modo, podemos afirmar que a educação é a forma como introduzimos as crianças (infantes – os sem fala) na nossa língua, é também a forma como inserimos as crianças na vida em sociedade, onde elas vão compreendendo as normas e formas de se relacionar com os outros. Por isso, refletir sobre como esse processo se dá pode nos ajudar a perceber indícios de como desenvolver uma educação para as crianças pequenas que através da problematização da diferença e dos processos de sua enunciação contribua para a formação de crianças que, exercendo sua criticidade, experienciem formas outras de relação com a diferença e tenham seus direitos garantidos, e entre eles o direito de vivenciarem suas diferenças sem serem tidas como desigualdades.

Para tanto, repensar os processos de formação de professoras e professores, no sentido de problematizar as questões relacionadas às diferenças se faz necessário, tendo em vista que pela ausência de elementos teóricos e metodológicos em suas formações, professoras e professores acabam reproduzindo discursos que reforçam estereótipos,

preconceitos e discriminações, impactando a forma como as crianças constroem suas pertenças culturais e como lidam com as diferenças.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39 – 52, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao. Acesso em 15 de novembro de 2011.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gladis Elisa Pereira da Silva (orgs.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Rev. Téc. Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Creche e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Orgs.). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 109-124.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22 ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **A Arqueologia do Saber.** 8 ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 281-295.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 112, mar. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso 24 abr. 2013.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz:** corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 15-17.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, ago. 2010. Disponível em; http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=pt&nrm=isso Acesso em 09 maio 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** Campinas, vol 26, n. 91. p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 19-40.

SILVA, Anna Líssia da. **Somos Iguais(?):** práticas e discursos sobre diferença na Educação Infantil. 2014. 218 p. Dissertação. (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2014.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, EDUCAÇÃO INFANTIL E VALORES CULTURAIS

Antonia Maria Almeida Alves
Secretaria Municipal de Educação - Salvador
Abanil13@gmail.com
Eliane Fátima Boa Morte do Carmo
Secretaria Municipal de Educação - Salvador
elianeboamorte.smed@gmail.com

Introdução

Através das normas e atribuições que regem a ação da Coordenadoria Inclusão Educacional e Transversalidade[128]há a possibilidadeda realização de orientações para inclusão da educação étnico racial para o segmento da Educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador a qual atende nas suas unidades de ensino, crianças de 0 a 5 anos, na maioria de crianças negras[129], fato que reforça a necessidade de um cuidado específico por parte dos docentes com as vivências e experiências escolares na educação. Estes docentes devem levar em consideração a diversidade étnico racial, as diversas formas de pertencimento e as necessidades específicas do segmento Educação Infantil, o que requer atendimento específico à sua fase de desenvolvimento, além de exigir, desses profissionais,uma formação permanente, reflexões sobre o trabalho desenvolvido, sobre o significado da infância e o que ela representa para o desenvolvimento dos sujeitos de direito,na construção de suaidentidade positivamente afirmadas.

Independente do público a ser atendido pelas instituições de Educação infantil estas devem reconhecer a importância de uma socialização ampla. Nessa perspectiva um trabalho que contemple valores culturais afro-brasileiros permite o desenvolver de atividades que favorecem as relações entre as crianças “na sua diversidade”.

Nessa perspectiva foi construída a título de orientação uma proposta para que sejam utilizados materiais específicos para a educação infantil: livros jogos brinquedos

[128] Setor da Secretaria Municipal da Educação de Salvador
[129] Do total de 23.820 de crianças matriculas na Educação Infantil no ano de 2017, 17.910 foram declaradas prestas e pardas, perfazendo 75,19% de crianças negras nesta modalidade de ensino. http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br

sobre a temática proposta nas Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, com o objetivo de realização de um trabalho educacional efetivo cuja intencionalidade é o atendimento aos sujeitos de direito.

Foi utilizado como referencial os valores civilizatórios afro-brasileiros os quais devem ser comtemplados no cotidiano da educação infantil por traduzirem uma proposta de respeito aos bens culturais pertencentes a ancestralidade. Desta forma os valores brasileiros considerados no programa "A Cor da Cultura" devem ser articulados no total ou em parte para estarem inseridos no planejamento das unidades escolares de Educação Infantil.

Conhecendo a proposta...

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) indica, os objetivos gerais, da educação infantil que as crianças devem, dentre outras, desenvolver as seguintes capacidades:

> • desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
>
> [...]• estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
>
> • estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
>
> [...]• brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
>
> [...]• conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (MEC, 1998, v.1, p. 63)

Ora, para que a criança possa se desenvolver em suas capacidades e auto estima, ou seja, tendo uma "imagem positiva de si", não se pode desconsiderar seu pertencimento étnico. Porém não somente nos conteúdos a serem ministrado, nas atividades a serem desenvolvidas, mas, sobretudo na ação dos profissionais no trato com esta criança. Em pesquisa realizada em creches Fabiana de Oliveira demonstra que em pequenos gestos,

na diferenciação da atenção dada, há diferenciação no relacionamento entre adultos e crianças a partir das relações raciais. (ANPED,2005).É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de reapresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feito, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período. (MEC, 2006, p.29)

Sendo assim, a ênfase está no profissional de educação e em seu posicionamento frente as diversidades apresentadas pelos seus educandos, ou seja, no ato de educar e de cuidar.

É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua açãoeducativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadasexperiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. Detectar os conhecimentosprévios das crianças não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégiasdidáticas para fazê-lo. Quanto menores são as crianças, mais difícil é a explicitação de taisconhecimentos, uma vez que elas não se comunicam verbalmente. A observação acuradadas crianças é um instrumento essencial nesse processo. Os gestos, movimentos corporais,sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representaçãoe comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobreo que a criança já sabe. Com relação às crianças maiores, podem-se também criar situaçõesintencionais nas quais elas sejam capazes de explicitar seus conhecimentos por meio dasdiversas linguagens a que têm acesso.(MEC, 1998, v.1, p. 33)

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais estabelece uma série de ações consideradas principais para educação infantil dentre elas está a de “Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensinopara a incorporaçãodos conteúdos da cultura afro brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico raciais (BRASIL, 2009, p.48).

Considerando a luta dos movimentos sociais no tocante a eliminação da discriminação racial em nossa sociedade e as afirmações da UNICEF quando expõe os efeitos que o racismo pode causar nas crianças desde tenra idade:

O racismo causa impactos danosos do ponto de vista psicológico e social na vida de toda e qualquer criança ou adolescente. A criança pode aprender a discriminar apenas por ver os adultos discriminando. Nesses momentos, ela se torna vitima do racismo. A prática do racismo e da discriminação racial é uma violação de direitos, condenável em todos os países. No Brasil, é um crime inafiançável, previsto em lei.

Estudos na área de educação infantil revelam que, ainda na primeira infância, a criança já percebe diferenças na aparência das pessoas (cor da pele, por exemplo). A responsabilidade dos adultos é muito importante nesse momento, evitando explicações ou orientações preconceituosas.

Não importa se uma criança é negra, branca ou indígena. Qualquer criança ao conviver em uma realidade de desigualdade e de discriminação tem a ilusão de que negros, brancos e indígenas devem ocupar necessariamente lugares diferentes na sociedade. Seja diante da TV, nas escolas, ou em histórias infantis, as crianças vão se desenvolvendo com imagens retorcidas de papéis e lugares segundo cor de pele ou aparências.

Por essa razão, uma criança pode achar "desvantajoso" ter nascido negra ou indígena ou pertencer a um grupo étnico-racial mais discriminado. Os efeitos disso são a negação eo esquecimento de suas histórias e culturas. Portanto, nosso compromisso é construir um lugar justo, igual e sem discriminação para nossas crianças. (UNICEF, 2010,p .5)

Diante das determinações e preceitos legais a Coordenadoria Educacional de Inclusão e Transversalidade elaborou uma proposta a título de orientações para a educação infantil apresentada na jornada pedagógica por reconhecer que ações desta natureza são significativas para a formação em serviço, como também para o entendimento das construções de novos processos educativos que favoreçam os profissionais de ensino em suas práticas cotidianas, pois trabalhar com a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Salvadorrequisita ações diferenciadas que promovam nos primeiros anos de vida da criança na escola a sua integração no espaço educativo, pois o papel dos que educam é o de promoção de desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

“ O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se conscientemente em ações que reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnicos raciais para a história e a cultura brasileira.” (BRASIL,2009 pág.47,48)

A opção por valores...

Os eixos de trabalho em destaque no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil são: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e sociedade e Matemática (RCNEI, 1998, vol. 1, p.46), os mesmos podem e deve ter uma relação direta e sincrônica com os valores preconizados no material apresentado do projeto a Cor da Cultura.

A utilizaçãoreferencial dos valores civilizatórios afro-brasileiros[130]deriva do reconhecimento de que os mesmos são contemplados no cotidiano da educação infantil, embora os profissionais da educação ao aplicarem não veem como este conjunto. São ações metodológicas, talvez, oriundas de orientações estruturais, de teorias sistematizadas, porém os mesmo não são observados enquanto legado civilizatório das contribuições dos povos negros que constituem a sociedade brasileira. São eles:

- Circularidade - Qualquer motivação para encontro, festa ou celebração provoca uma roda.
- Oralidade - Somos aquilo que vamos adquirindo ao longo da vida. Os primeiros jogos, as brincadeiras, as cantigas, os contos vão imprimindo em nós um pouco daquilo que vamos ser quando adultos. Não somos passivos às experiências e, a cada uma aprendida, incorporamos informações, transformamos, acrescentamos parte de nossa “herança” e vamos construindo nosso jeito de nos olhar e de olhar o mundo. Produzindo saber, saberes, comprometidos com nossa e época e lugar. (...) Não só falando ou contando histórias, mas ouvindo o outro contar também outras histórias, ouvindo a voz

[130] Extraído do Projeto a cor da cultura, caderno de atividades 3 – saberes e fazeres Modos de Interagir

do outro, o homem partilha suas impressões sobre a vida e discute as questões que ocorrem a sua volta.

- Energia vital (axé) - A educação que tem o princípio do axé como um valor esta alicerçada no cotidiano, no fluxo e no imponderável da vida, na capacidade de criar, arriscar, inventar, de amar como afirmação de existência. Não é uma educação engessada em normas, burocracias, métodos rígidos e imutáveis, mas no desejo, na alegria.
- Ludicidade - Entre suas varias funções sociais, os jogos sempre foram instrumentos de ensino e aprendizado e, também, uma forma de linguagem usada para transmissão das conquistas da sociedade em vários campos do conhecimento. (...) Ou seja: ao ensinarem um jogo, estão ensinando a própria vida.
- Memória - Memória da língua, da história do nome, apelidos, nome de pessoas da família, paladar (comida), olfato, tato
- Ancestralidade - Nos remete a quem veio antes de nós, a nossa história.
- Cooperativismo/comunitarismo - Acreditamos que não existe cultura negra sem coletivo. Pensar em africanidades é pensar em coletivo, em pessoas, em diversidade, em cooperação e comunidade. (...) O que teria sido dessa população se não tivesse como principio a parceria, o dialogo e a cooperação, num sistema escravista.
- Corporeidade - A corporeidade como valor nos remete ao respeito ao corpo inteiro, corpo presente em ação, em diálogo e interação com outros corpos.
- Religiosidade - religiosidade não como religião,mas como respeito a vida, ao outro.A vida é um dom divino, da transcendência. Essa perspectiva nos remete ao respeito ao outro, a alteridade, ao louvor, à saudação, ao mimo, ao cuidado com o outro;
- Musicalidade - A dimensão do corpo que dança e vibra em resposta aos sons só reafirma a consciência de que o corpo humano também é melódico e potencializa a musicalidade como um valor.

Qual das nossas escolas não executa, em sua rotina, estes valores? Talvez de forma técnica, necessitando, no entanto, um olhar sensível para com estes valores em relação à diversidade e as relações que podem ser estabelecida entre tais valores.

Das possibilidades...

A utilização de materiais específicos didático-pedagógico:livros, jogos, brinquedos sobre a temática estabelecida nas Leis 10639/03 e a11645/08. De forma lúdica, com vistas ao desenvolvimento integral o educando deve-se promover

> No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significamoutra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam osacontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

> O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumemenquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente àrealidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelasações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.
>
> A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superarprogressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para ainteriorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.
>
> Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular deconstituição infantil. (MEC, 1998, v.1, p. 27)

Quando as crianças são colocadas em círculo na "hora da novidade" ou no momento da "leitura deleite" na contação de história a circularidade se faz presente e também a oralidade, no momento dos jogos outros valores vão sendo trabalhados e garantem o trabalho com os valores civilizatórios.

Nessa perspectiva aqueles que trabalham com a Educação Infantil devem estar atentos às relações das brincadeiras com as diversas formas de linguagem e de expressões culturais que permitam o desenvolvimento de ações pedagógicas favoráveis às experiências socioculturais emancipatórias para todos/as.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL.**Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial , Subsecretaria de Politicas e Ações Afirmativas, Brasília, 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **O impacto do racismo na infância**. Brasília, UNICEF, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2006

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação. São Paulo**. Sammus Selo Negro 2001

OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronílha e PINTO, Regina.**O negro e a educação: Escola, identidade, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

APLICATIVO PARA DISPOSITIVO MÓVEL TEO: TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Carla Glycia Santos da Silva
Mestranda em Educação-PPGE-UFAL
carlaglyufal@gmail.com

Cleide Jane de Sá Araújo Costa
Doutora em Educação (Université de Provence Aix-Marseille I)
e em Linguística -UFAL
Professora do PPGE-UFAL
cleidejanesa@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o aplicativo móvel TEO(Tratar, Estimular e Orientar) que foi criado por estudantes de ciência da computação da Universidade Federal de Alagoas-campus Arapiraca e uma equipe de profissionais da área de psicologia, com possibilidades assistivas para o desenvolvimento de crianças na faixa etária de 04 a 12 anos de idade, com Transtorno do Espectro Autista, pois sabemos que na atualidade os dispositivos móveis fazem parte do contexto social da maioria das crianças. Conforme Anjos (2015) essa nova cultura lúdica na era digital, por meio do uso dos jogos digitais, quando utilizada de forma a despertar a criatividade e autonomia, propõe novas descobertas e amplifica as possibilidades do brincar e experenciar na infância. Frente a essa nova realidade Dornelles (2005) ressalta a necessidade da compreensão do contexto no qual a criança está inserida e busca por práticas pedagógicas que contribuam na ciberinfância. O aplicativo TEO é um dos recursos pedagógicos que podem potencializar o processo de aprendizagem e inclusão social dos indivíduos portadores de deficiências especiais, nesse caso o autista. Então a questão que envolve este estudo é a seguinte: Como o aplicativo móvel TEO auxilia no processo de ensino aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista? Foi encontrado na literatura que o mesmo possui potencialidades, pelo fato de ser composto de jogos que contribuem para que a criança possa fazer associações, desenvolver o raciocínio lógico-matemático, habilidades cognitivas, atenção, realizar ações de seu cotidiano, aumentar o vocabulário e interagir socialmente. Percebemos no estudo, que está metodologia auxilia no tratamento, amplia as possibilidades de ensino, estimula e orienta o processo comportamental, comunicacional e social do autista, conduzindo-o a aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: aplicativo TEO; Criança; Transtorno do Espectro Autista, aprendizagem; ciberinfância.

INTRODUÇÃO

Na atualidade a utilização de dispositivos móveis, como celulares e tabletes se tornou comum e necessária para que o sujeito faça parte da sociedade da informação, que compreende a internet, aplicativos, jogos digitais, redes sociais, e outros recursos comunicacionais e interativos, que abrem um leque de possibilidades para o ensino-aprendizagem e mobilidade para os sujeitos, dentre estes as crianças autistas. O autismo é um distúrbio neurológico e comportamental, denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA) que compreende diferentes níveis. "[...] é caracterizado por um conjunto de sintomas que afeta a tríade, comportamento, socialização e comunicação" (SILVA, 2012, p. 11**).** Quando diagnosticado até os três anos de idade, as possibilidades de desenvolvimento através de estímulos que auxiliem na comunicação e comportamento são maiores.

Visando auxiliar nesse processo de interação social, o uso de dispositivos móveis, tablets, celulares e seus aplicativos são tecnologia assistiva que trazem possibilidades pedagógicas de ensino-aprendizagem surpreendentes para crianças com necessidades educacionais especiais. Estas buscam estar condizente com o cotidiano do aluno, atender as suas subjetividades de forma mais prática, lúdica e significativa. Isto pelo fatos de fazerem parte da ciberinfância, termo utilizado por Dornelles (2005) que compreende a manipulação e um certo conhecimento destas artefatos tecnologias digitais desde cedo e hoje são oportunizados as crianças. E podem contribuir, seja organizando a rotina, desenvolvendo a comunicação, atenção, novas habilidades, reforçando determinados comportamentos e coibindo outros, contribuindo, autonomia, criatividade e inclusão social. Objetivando o desenvolvimento de crianças com TEA, um aplicativo denominado TEO (Tratar, Estimular e Orientar), foi criado por alunos da Universidade Federal de Alagoas-Campus Arapiraca com orientação de professores de ciências da computação para favorecer de forma multidisciplinar o desenvolvimento crianças autista da faixa etária de 04 a12 anos de idade por meio de jogos digitais.

Tendo em vista o potencial pedagógico que os aplicativos para dispositivos móveis, por meio dos jogos digitais que segundo Anjos (2015) auxilia no desenvolvimento cognitivo, tem no processo de ensino-aprendizagem, este estudo qualitativo feito através de pesquisas bibliográficas, visa entender: como o aplicativo móvel TEO auxilia no processo de ensino aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista? De início se alguns esclarecimentos sobre o TEA serão tecidos assim

como a importância da utilização de tecnologias assistivas através de dispositivos móveis. Em seguida será apresentado o aplicativo TEO e suas possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de crianças autistas.

TRANSTORNO DO ASPECTO AUTISTA E A APREDIZAGEM COM DISPOSITIVOS MÓVEIS

Do grego "autos", que significa "de si mesmo", deriva-se a palavra autismo, que foi utilizada segundo Cunha (2012) inicialmente por Bleuler, em 1911, médico que escrevia a respeito fuga do mundo real e do isolamento interno de pacientes esquizofrênicos. A American Psychiatric Association (APA, 2014) retrata no manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, como déficits ferrenho que prejudica a comunicação e convivência em diversos cenários sociais.

Belisário Filho e Cunha (2010) falam que o autismo é denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo fato de englobar diversos transtornos comportamentais que comprometem nos indivíduos, funções do desenvolvimento. De acordo com Tenório (2015, p. 13) "[...] deixa de ser apontado como uma psicose infantil para ser entendido como um Transtorno Global (ou Invasivo) do Desenvolvimento, capaz de influenciar o desenvolvimento humano em suas relações e vida social. " Isto pelo fato de comprometer a comunicação, ter dificuldades de interação social, estereotipias/atividades repetitivas. Consoante Surian (2010) precede os 3 anos de idade e subsiste na fase adulta. Cunha (2012) apresenta estas como a tríade de características principais do autismo, que não tem cura e suas manifestações vão decorrer das vivências que lhe são proporcionadas.

Conforme Silva (2012) aproximadamente uma de cada cem crianças é acometia com TEA de forma leve ou severa. Sendo conforme Surian (2010), mais comum em homens do que em mulheres, são acometidos com TEA por volta de quatro homens para cada uma mulher. O diagnóstico deve ser dado por uma equipe multidisciplinar, composta, segundo Machado (2001, p.21), por "pediatra, neurologistas, pedagogo, psiquiatra, fonoaudiólogo, psicopedagogos" que em conjunto devem traçar dentro de suas especificidades, estratégias para estimular e auxiliar o processo de desenvolvimento. Muitos pais falam de uma normalidade que era apresentada pela criança nos primeiros

anos de vida e que foi afetada por uma doença ou modificação no seu ambiente, que a conduziu ao diagnóstico de autismo.

Todavia, foi a partir desse momento conforme Nogueira, Costa e Pinheiro (2014) que desencadeou ou foi percebido o comportamento diferenciado, que deve ser investigado, mas que já existia e que apenas se acentuou, pois a criança já nasce com TEA. Então faz-se necessário tanto os pais, como os envolvidos no processo de desenvolvimento da criança, conhecer a síndrome, adaptar-se as mudanças e promover estratégias que auxiliem no seu quadro intelectual e social.

Quando o diagnóstico é precoce, tendo início na infância, as mudanças metabólicas estão em efervescência e o retorno ao tratamento acaba sendo mais satisfatório. Pois Laznik relata que (2004) quando se tem o diagnóstico cedo dá-se início na escola o processo afetivo, de socialização adaptação. Por ser um transtorno intelectivo, acaba ocasionando dificuldades cognitivas na evolução do campo simbólico e da imaginação, algumas dificuldades relacionadas à motricidade, onde a criança tem algumas dificuldades em equilibra-se e engatinhar. Dificuldades de socialização, pois demostra ausência de sentimento em relação às pessoas e pouca atenção. (SANTOS, 2013).

De acordo com Piaget (1986), e seus estudos voltados para o desenvolvimento humano, nossa ações e interação com o meio em que vivemos acaba influenciando nosso processo de aprendizagem. Coll e Monereo (2010) com base na teoria construtivista falam que "[...] as tecnologias desempenham um papel essencial na definição dos processos evolutivos do ser humano." (p.47) [...] e que elas "ampliam nossas habilidades"(p.50) . Os autores falam que na atualidade a grande maioria das famílias utilizam computadores, celulares e outros meios digitais nesse novo ambiente sociocultural em que as crianças estão, no qual uma nova infância segundo Dorneles(2005) surge pelo fato das crianças conviverem e usarem essas tecnologias digitais que é a ciberinfância que produz e requer novas práticas. Gomes (2016) afirma que a mudança das práticas educacionais devem ocorrer frente a utilização constante de dispositivos móveis (tablets e celulares), pois é necessária para que as práticas educacionais possam estar condizentes com a realidade dos alunos.

Toda criança tem as suas subjetividades , neste caso especificamente um processo esquizofrênico, estas também envolvem o contexto no qual a mesma está inserida. Silva

(2012) diz que a criança com autismo necessita, portanto de atendimento individualizado, objetivando uma melhor integração ao coletivo do espaço educativo, este se faz necessário pelo fato de ter um atraso intelectual, acentuado nos casos severos, e com isso pode não acompanhar as outras crianças de sua turma. De acordo com Coutinho (2012) é fundamental principalmente no campo educacional ter conhecimento da especificidade de cada criança, para poder estimular suas habilidades, de acordo com seu contexto social, ter um relacionamento com os pais e com as pessoas que cuidam da mesma, mostrar a importância das tecnologias para o desenvolvimento do indivíduo com TEA e seu avanço frente as demandas sócias. Utilizando assim para o seu avanço "[...]meios diversos de interação, e não apenas o computador." (COUTINHO, 2012, p.72). Considerando a afirmação acima de Coutinho sobre a necessidade de utilizar recurso diversificados, principalmente tecnológicos pelo fato de grande parte das pessoas terem acesso ao mundo digital, os dispositivos móveis vão ser fundamentais, porque trazem um novo mundo de possibilidades para o desenvolvimento de crianças com TEA, e várias tecnologias assistivas, que segundo Santos (2010) são meios que objetivam possibilitar o avanço do portador de necessidades especiais:

> [...] que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GALVÃO FILHO, 2008, P.11)

Os celulares e tablets, por meio de seus aplicativos,se tornaram uma tecnologia assistiva, porque vem ajudando no desenvolvimento cognitivo e social de muitas crianças com TEA, pelo fato de ser acessível,utilizado pela maioria das pessoas no cotidiano e por terem vários aplicativos gratuitos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem em diferentes lugares.Os jogos digitais que neles são apresentados pelo seu caráter lúdico, conforme Anjos(2015), estimula a criança, num diferente brincar relacionado a sua cultura, a novas descobertas e experiências, ajuda a desenvolver a cognição e "[...] podem contribuir para o desenvolvimento da coordenação visual e motora, do senso de orientação em um determinado espaço e dos aspectos concernentes a lateralidade."(179) O autor também ressalta que no processo educacional, os jogos digitais

motivam,auxiliam no processo de socialização, resolução de problemas pela criança e possibilitam uma avaliação em diversos aspectos do aluno.

APLICATIVO MÓVEL TEO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TEA.

O TEO (Tratar, Estimular, Orientar) é um aplicativo, que seu processo de criação teve início em 2011, por estudantes da faculdade de ciências da computação, da Universidade Federal de Alagoas- campus Arapiraca que formaram uma equipe de produção, com designer, pesquisadores da área, que coordenaram e colaboraram na proposta e apoio de especialistas da clínica Trate Autismo. Moura (et al. 2016) diz que a ideia inicial dos desenvolvedores foi a de formular e transpor atividades habitualmente usadas tradicionalmente no tratamento de autistas para plataformas digitais de tablets e celulares.

O visual do aplicativo é composto de poucas informações e de cores, para que não haja sobrecarga visual. Trouxe a possibilidade dos profissionais de fazer o acompanhamento, por meio da observação dos acertos, erros, tentativas, arrastas, tempo e atraso no jogo. Foram feitas varias avaliações do aplicativo e alguns teste com indivíduos autistas, sob orientação profissional, para validação e usabilidade do jogo. O TEO é o personagem principal que está envolvido nas ações que deve ser feitas no jogo, que está disponível de forma gratuita na Play Store .Este jogo é composto de atividades que auxiliam no tratamento e acompanhamento da evolução de crianças da faixa etária de 04 a 12 anos de idade com autismo, pelo fato de estimular ações o tanto cognitivas como comportamentais que vão auxiliar na interação social dos individuo com TEA. As atividades propostas giram entorno do raciocínio logico, matemático e ações cotidianas, envolvendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atenção, foco, fixação visual e estratégias logicas que segundo são alguns sintomas evidentes no autismo.

Figura 2- Jogos do TEO

Fonte: aplicativo TEO

Estas atividades foram divididas categoricamente por seus desenvolvedores e podem ser observadas na sequência das imagens acima e no quadro abaixo com os respectivos jogos e suas propostas assistivas de aprendizagem para autistas:

Quadro 1- Conceitos trabalhados nos jogos do TEO

Categorias	**Jogos e Propostas**
Associar	**Cores,** trabalha a cognição, de forma simples, conduzindo o aluno a associar e assimilar as cores, neste o sujeito tem que observar os círculos coloridos que estão dispostos e relacionar com a cor do círculo que está em destaque. Proporcionado o a recognição de formas e cores.
Raciocínio logico-matemático	Os dois trabalham quantidade o **Quanto é?**E**SimboNúmero** Que por meio de frutas e objetos do cotidiano, fazem o alunos conhecer os números e sua representatividade e resolve algumas operações matemáticas de subtração e adição com objetos dispostos na cena. Além de trabalhar um pouco sobre unidade e dezena.

Quebra-cabeça	Ideia do jogo **Quebra-Cabeça** tradicional, este objetiva a estimulação da cognição do autista, trabalhando a distanciamento, tentativa e o erro com ilustrações infantis, de animais, cachorro ,peixe e tartaruga, e de uma menina.
Memória	Ideia do jogo tradicional trasposta para o jogo **Memória**, estimula o autista a se concentrar e observar atenciosamente as peças. Combinado a partir da seleção das cartas, animais, brinquedos objetos da cozinha e da escola.
Atividades cotidianas	**Vestir**, apresenta um menino de cueca, sua vestimenta e sapato que a criança deve arrastar até o menino para vesti-lo. Estas são atividades rotineiras que devem ser estimulas para que a criança desenvolva autonomia de cuida-se.
Localização	**Onde Está?** Através de perguntas visa ensinar a criança a localizar partes do corpo, além de ampliar o léxico e a comunicação.

Fonte – Elaborado com base em Moura et al.(2016).

Os jogos contas com níveis que auxiliam no avanço cognitivo da criança, que de forma divertida e atrativa pode proporcionar a qualquer mesma a aprendizagem. A mediação no processo de uso deste aplicativo principalmente na apresentação do mesmo se faz necessária, a autonomia de uso pela criança deve ser estimulada. Então o mesmo apresenta possibilidades de aprendizagem em diferentes lugares e por meios acessíveis a maioria das famílias, que podem ter nele um recurso para potencializar o tratamento do indivíduo com TEA e desenvolver habilidades e ações que contribuirão para a inclusão social e avanço cógnito, comunicacional e comportamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro autista, requer de atendimento especializado e estratégias que a levem a autonomia e socialização. Percebemos que a relação com o meio em que vivemos, e com os objetos

que nos circundam e o que nos é proporcionado contribui muito para o desenvolvimento cognitivo e relacional.Tendo isto em vista, a formulação de um aplicativo específico direcionado para um público com necessidades especiais é uma iniciativa que necessita cada vez mais ser pensada, principalmente pelo fato de vivermos em um mundo tecnológico que proporciona o contato constate da maioria das crianças aos dispositivos móveis e jogos digitais. Então, refletir sobre a utilização pedagógica do celular e tablets e seus aplicativos, como recursos pedagógicos que favorecerão a aprendizagem e o tratamento de forma dinâmica, contextualizada e prazerosa é fundamental para o desenvolvimento do sujeito com TEA.

Dessa forma foi observado que o aplicativo móvel TEO, que é uma metodologia que agrega vários jogos interativos, que almeja auxiliar a tratar, estimular e orientar o processo comportamental, comunicacional e social do autista. Possibilita por meio de suas atividades, mobilizar a atenção, raciocínio lógico e realização de ações cotidianas que vão contribuir para autocuidado, desenvolvimento e interação social, que é uma das dificuldades principais enfrentadas pelo indivíduo com TEA. Sendo assim o mesmo contribui para a expansão de possibilidades de criação de recursos no processo de tratamento e de aprendizagem dos conteúdos propostos, para o desenvolvimento do individuo com TEA, o avanço das pesquisas e criações de aplicativos tanto para o autista como para atender outras especificidades de portadores de necessidades especiais.

REFERÊNCIA

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis.2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2015.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9.

COLL César, MONEREO Carles (Org.). **Psicologia da Educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTINHO, Ana Flávia de Oliveira. Interação Mãe-Criança Autista em situação de brincadeira livre e computador. Rio Grande do Sul: (TESE), 2012.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DORNELLES,Leni Vieira**. Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. 3.ed. Petrópolis, R.J: Vozes,2005.

GALVÃO FILHO, Teófilo. [*Et al*]**. Tecnologia Assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência.** Instituto de Tecnologia Social (ITS Brasil) - Microsoft | Educação. 2008. Disponível em: < www.lucasdorioverde.apaebrasil.org.br.> Acesso em: 04 de abril de 2017.

GOMES, Celso. Smartphones e Tablets: ferramentas para expandir a sala de aula. Curitiba: Appris, 2016.

LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia:** O autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador: Ágalma, 2004.

MACHADO, M. L. S. **Educação e terapia da criança autista: uma abordagem pela via corporal**. 2001. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, Porto Alegre, 2001.

MOURA, L. L. D. , FILHO, D. L. S. O. , SILVA, A. J. G., PAIVA, P. V. V. , SALES, T. B. M. , CAVALCANTE, R. C. , QUEIROZ, F. S. TEO: Uma suíte de jogos interativos para apoio ao tratamento de crianças com autismo. In: XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação,27.,2016, Uberlândia. Anais... Uberlâdia: SBC,2016.p.627-636.

NOGUEIRA.E.S., Costa, J.O. R., Pinheiro.J.P.T. M.**Transtorno do Espectro Autista na educação infantil**. São Paulo,2014.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência da criança. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

SANTOS, Sostenes Vieira. **Educação Inclusiva: considerações acerca do uso das tecnologias contemporâneas.** Revista Espaço Acadêmico - N° 109 – junho de 2010. p.51-57.Disponívelem:<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/8902/5693.> Acesso em: 11 de abril de 2017.

SANTOS, Neide Pereira. **O desenvolvimento intelectual da criança com autismo e o metodo TEACCH**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Método de São Paulo, 2013.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SURIAN, Luca. **Autismo:** Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

TENÓRIO, C. A. **A importância da estimulação da coordenação motora para o desenvolvimento da criança dentro do espectro autista.** Garanhuns, 2015.

DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Evanir dos Santos
Universidade Federal de Alagoas
evanir.st@gmail.com
de Lima
Universidade Federal de Alagoas
rsouzalima51@gmail.com

Introdução

O presente trabalho é um artigo de proposta que busca elucidar a importância da Educação em Direitos Humanos na perspectiva da educação infantil, sendo fruto de pesquisas próprias e do projeto de extensão "O ECA Itinerante no ambiente Escolar: Uma introdução formativa para crianças e adolescentes em Direitos Humanos Fundamentais", ainda em andamento. Tem o objetivo de promover e disseminar, através da educação, os direitos, deveres e o reconhecimento enquanto cidadãos pertencentes e ativos na sociedade, bem como o respeito às diferenças através de uma educação inclusiva em um aspecto de currículo humanista e multiculturalista.

Os estudos feitos a partir da elaboração deste projeto de extensão, que tem como público alvo alunos de escolas da rede pública do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental dois ao 3º (terceiro) ano do Ensino Médio, busca promover a discussão e a disseminação dos direitos e deveres previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, proveniente de caráter multidisciplinar, visando abordar os temas em sua abrangência educacional, psicossocial e jurídica.

Com base nas experiências obtidas através da aplicação do projeto com o público adolescente, a proposta é estender o projeto ao público infantil considerando a importância da sua aplicabilidade na formação crítica das crianças em séries iniciais.

É necessário levar em consideração que a escola tem um papel social significativo na construção de um projeto social que proporcione a participação dos sujeitos na produção de sua existência, como indivíduos de direitos, conscientes desses direitos, ativos na realidade que é construída a partir da historicidade, e assim preparar as crianças para a cidadania e não apenas para o mercado de trabalho. Portanto, o papel social da escola, consiste em formar seus alunos para uma boa convivência e tolerância em relação às diversas culturas e o respeito aos direitos humanos.

Percebendo a necessidade de abranger essa temática, compreendemos que é na Educação Infantil que se inicia o desenvolvimento do pensamento crítico, pois quando os pequenos são expostos ao conhecimento em seus primeiros anos de vida escolar, tornam-se adultos mais conscientes, críticos e participativos. Reiteramos, assim, a importância da aplicação do projeto"O ECA Itinerante no ambiente Escolar: Uma introdução formativa para crianças e adolescentes em Direitos Humanos Fundamentais" também para o público infantil.

A importância da Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil

Em 1993, o Congresso Internacional sobre a Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, realizado pela ONU, estabeleceu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos. Este plano visa promover, estimular e orientar compromissos em benefício da educação em defesa da paz, da tolerância, do respeito, da democracia e da dignidade humana. A partir desta Conferência, foi chamada a atenção do mundo para a erradicação do analfabetismo, a inclusão dos direitos humanos nos currículos das instituições de educação formal e não formal, além da inclusão dos conteúdos de paz, democracia e justiça social (ZENAIDE, 2007).

Já em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN firmou-se o compromisso do Brasil em relação à educação como prática de cidadania, democracia e justiça social, fundamentados nos Direitos Humanos Fundamentais. Em seu art. 2º, a LDB (1996) versa sobre a educação como um ideal para a solidariedade humana, o desenvolvimento pleno do educando, bem como seu preparo para o exercício da cidadania.

Para regulamentar os aspectos da Educação Infantil, foram aprovadas, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, que entre outros aspectos referencia os princípios Éticos, Políticos e Estéticos, sendo estes relacionados à autonomia, ao respeito às diversas culturas, à democracia, à liberdade de expressão e à construção da moral cidadã.

"Em todos os estudos, a moral é colocada ao lado da educação, em virtude da relação inerente entre as duas áreas" (CUNHA, 2009). Desta forma, torna-se indispensável refletir como ocorre o desenvolvimento moral da criança, na perspectiva de construção dessa moralidade através da educação. As crianças que estão na Educação Infantil ainda não têm um pensamento lógico formado, desta maneira, cabe à educação e

ao educador o papel de desenvolver na criança a formação moral e para a cidadania. Vale ressaltar que Jean Piaget, em seus estudos, expõe em sua teoria, que realidade moral da criança só será construída a partir das relações no/com meio em que ela vive, através das interações sociais e pessoais.

A formação moral da criança vai ao encontro de sua formação enquanto cidadã, como propõe a LDB (1996). Faz-se necessário entender o que de fato é a cidadania, e o motivo pelo qual ela está inserida como um ideal da educação e da formação humana. Sendo assim, pode-se dizer que cidadania é "o direito natural, a liberdade de pensamento e de religião e a igualdade perante a lei" (FERREIRA 1993 apud FREITAS 2002), visto que a escola é o espaço em que a criança deve desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa, sendo respeitada e preservada em suas diferenças.

Todas as conquistas em relação aos direitos humanos e a igualdade de todos perante as leis foram adquiridas à base das lutas sociais. Além disso, faz-se indispensável enaltecer a categoria utilizada por Dimenstein, em *O Cidadão de Papel* (1998), que se refere a todas aquelas pessoas que têm seus direitos garantidos apenas no papel. A cidadania brasileira é garantida meramente no papel, mas a realidade é contraditória.

A questão que envolve a Educação em Direitos Humanos, consiste na busca pela dignidade humana, pela democracia, pela liberdade. Não é algo que esteja fora de contexto. Dentro de si há uma força transformadora. Através da educação em direitos humanos, busca-se o despertar de uma consciência coletiva de solidariedade e fraternidade. Assim, acredita-se que a crise no sistema social brasileiro e a fragilidade da cidadania podem ser combatidas através da educação, da garantia de serviços públicos de qualidade e da fiscalização deles.

Diógenes (2015) nos leva a uma reflexão sobre o aspecto utópico da educação em direitos humanos, que é a vontade de sonhar no presente a fim de mudar o futuro. De humanizar. Também nos leva a refletir acerca dos males do sistema capitalista à humanidade, onde as pessoas se tornaram cada vez mais competitivas e avarentas, não dando importância ao outro, o que acaba desencadeando guerras, medo, violência em todas as suas instâncias resultando na falta de empatia e afeto entre os seres humanos.

A importância da educação em direitos humanos baseia-se no reconhecimento da "[...] dignidade ontológica da pessoa humana" (LAFER, 2004 apud DIÓGENES, 2015), na reflexão do ser na natureza, das ações. Visa promover e garantir a efetivação dos Direitos Humanos Fundamentais – "o direito à vida; os direitos às liberdades fundamentais; os direitos sociais que asseguram a sobrevivência – que se enfrentam as

tensões que levam à guerra e ao terrorismo" (LAFER 2004 apud DIÓGENES, 2015).

Em tempos de erosão, seja ela da equidade, que decorre da intensificação das diferenças entre os povos; ou cultural, resultado de um genocídio das culturas a fim de adequá-las ao modo de produção e reprodução imposto pelo sistema (SAUER, 2002 apud DIÓGENES, 2015), vê-se uma necessidade da humanidade de lutar por seus direitos, pela garantia dos mesmos e a compreensão de que todos os seres humanos têm direito a uma vida digna. Porém nada disso é possível sem o acesso à informação, e esta só acontece através da educação.

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos torna-se uma discussão fundamental ao que diz respeito à educação como prática de liberdade (FREIRE, 1967). É fundamental que a educação seja o principal mecanismo de fortalecimento da emancipação humana (DIÓGENES, 2015), com a finalidade de estimular a reflexão crítica ao sistema. Uma boa educação é, sobretudo, desenvolver-se enquanto sujeito capaz de contribuir para a sociedade onde vive, cultivando o respeito, a liberdade e os valores da convivência solidária. Desta forma, a educação é o melhor instrumento para a promoção dos Direitos Humanos (PACAGNELLA, 2014).

Um olhar psicológico para a difusão dos Direitos Humanos na Educação Infantil

Considerando aspectos psicológicos e sociais acerca da importância da educação em direitos humanos, o presente artigo se propõe a debater sobre o lugar e a importância da Psicologia educacional no processo de construção da cidadania. Nesse sentido, seu objetivo é articular uma discussão que envolva a referência às contribuições da psicologia para a educação e refletir sobre a democracia, os direitos humanos e da inclusão social nas sociedades atuais, a tarefa da educação e da escola formal na consolidação e na defesa dos direitos humanos e a importância do debate sobre o lugar da Psicologia na promoção de uma educação inclusiva.

Para isso é necessário primeiro fazer uma balanço histórico sobre a entrada da psicologia no campo educacional compreendendo em que contexto e momento se deu essa entrada, considerando não só os aspectos positivos dessa inserção, mas, também o contexto adverso desse momento marcado pela lógica da exclusão resultante do modelo clínico trazido para o contexto escolar, porém, com mudanças positivas ao passo em que, como coloca Dazzani (2010) a psicologia se atualizou ao longo dos anos fazendo com que o psicólogo se envolva com questões que não são estritamente psicológicas, mas

também sociológicas, políticas, culturais e propriamente pedagógicas. Nesse sentido, a Psicologia escolar e educacional deve ser concebida no horizonte de políticas públicas de proteção à infância e à adolescência (Conselho Federal de Psicologia, 1994).

Sobre os direitos de inclusão Dazzani (2010) afirma que o desafio que confronta a escola inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas.

Para reflexão sobre a educação inclusiva o presente texto se dedica em analisar o que diz a Declaração de Salamanca acerca das diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. O olhar da psicologia para as individualidades e particularidades das necessidades educacionais de cada criança como sujeito dentro de seu contexto social é essencial para a efetivação desses direitos.

O papel social da Escola e o papel do educador

É necessário entender que a Escola é um espaço para a formação do sujeito enquanto cidadão, além da instrução para o mercado de trabalho, pois se sabe que no sistema capitalista a escola passa a ser nada mais do que uma instituição para a formação técnica, para o mercado de trabalho.

É fundamental compreender que a escola tem uma função na sociedade. A principal função dela consiste na idealização de uma sociedade que permita a participação dos sujeitos na manutenção da sua própria existência; como indivíduos conscientes de seus direitos e ativos na própria realidade, a fim de transformá-la; saber lidar com a diversidade; com as diferentes culturas, respeitando-as, o que não é uma tarefa fácil. Desta maneira, o preparo dos indivíduos para a cidadania compõe um dos papeis sociais fundamentais da escola previstos pela LDB de 1996.

É importante fazer com que os alunos reflitam o tempo todo em torno dos valores que fazem parte da nossa sociedade. O professor, enquanto agente social deve valorizar e rever o posicionamento dos alunos em relação a determinados assuntos, pois se sabe que eles já trazem consigo um conhecimento prévio do meio em que ele vivem. É um processo de constante construção e desconstrução.

Posto isto, assim como a família, a escola torna-se um lugar privilegiado na preparação dos sujeitos para o convívio social. Na escola, os indivíduos entram em

constante confronto com as normas, os valores e os costumes que já traziam consigo do convívio familiar a fim de compreender as diferentes formas de intervir e existir na sociedade.

Desta forma, os educadores precisam estar preparados para, junto aos alunos, construírem uma sociedade justa, democrática e de respeito a todas as culturas e diferentes formas de convívio humano. Portanto, para que a escola possa efetivar seu papel social, é significativo que os agentes sociais, na figura dos educadores, se percebam enquanto tais. Em vista disso, faz-se necessário, além de falar dos Direitos Humanos, vivenciá-los.

A infância, a adolescência e o desenvolvimento de um país

Após a explanação de todo o contexto histórico dos direitos humanos, da importância da educação nessa temática desde a educação infantil, o papel social da escola e do professor enquanto agente social, sinto que seja indispensável tratar da infância e da adolescência enquanto fases necessárias dos indivíduos para o desenvolvimento de um país, bem como a própria construção moral.

Antes de tudo, torna-se importante elucidar o conceito de infância para além do seu lado biológico. De acordo com Philippe Ariès, em seu livro *História Social da Criança e da Família*, de 1978, a infância é um conceito cultural, construído historicamente de acordo com a organização social em que estes sujeitos estão inseridos. Ainda, conforme a Lei 8069/90 – que diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente – em seu art. 2º, "considera-se criança [...] a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade".

Torno evidente a criança e o adolescente como eixos significativos nesse artigo porque acredito que estes fazem parte do alicerce da sociedade, uma vez que estes serão os agentes transformadores do futuro, construtores de uma nova sociedade através da educação. Parafraseando Freire, "a educação não transforma o mundo; a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo".

Dessa maneira, a educação é a força que gere as transformações sociais e é apenas por meio dela que o homem toma consciência de si e da sua existência no mundo. Torna-se, portanto, de suma importância que a formação dos indivíduos, desde os primeiros anos de escolaridade, seja fundamentada na orientação para a tomada de consciência dos direitos enquanto cidadãos e que estes direitos devem ser efetivados e respeitados.

A garantia dos direitos decorre por meio do conhecimento, que é direito de todos

os homens, o direito à educação pública e de qualidade. A situação em que se encontram nossas crianças e nossos adolescentes é o espelho de nossa sociedade, desta forma, o que o sistema produz, ou deixa de produzir é o que ela receberá como consequência. É um círculo vicioso. Se o país produz pobreza, ele reproduzirá pobreza.

Para além, torna-se significativo o papel da criança e do adolescente no desenvolvimento de um país. Segundo Gilberto Dimenstein:

> A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social. Se um país é uma árvore, a criança é um fruto. E está para o progresso social e econômico como a semente para a plantação. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir na educação, o que significa investir na infância. Por um motivo bem simples: ninguém planta nada se não tiver uma semente.
> A viagem pelo conhecimento da infância é a viagem pelas profundezas de uma nação. Isso porque árvores doentes não dão bons frutos. (DIMENSTEIN, 1998)

Desta forma, quando a educação não é prioridade em um país, todo o resto estará comprometido, uma vez que a educação é o que suspende esse círculo vicioso citado acima. Isso porque uma pessoa orientada educacionalmente pode defender seus direitos, tendo consciência de seus deveres também enquanto sujeito social. É importante investir na infância. É importante investir na educação como instrumento da mudança de uma sociedade.

Quando enfatizo a educação da criança e do adolescente como perspectiva de difusão dos Direitos Humanos, remeto-me ao que declarou Pitágoras, cerca de 500 a.C.: “Educai as crianças e não será preciso punir os homens”. Faz-se necessário refletir a assertividade desta afirmação no que diz respeito à ineficiência do Estado na garantia do acesso à educação de crianças e adolescentes

Tudo o que foi enfatizado anteriormente diz respeito à cidadania, princípio básico dos direitos humanos. Em vista disso, a falta de uma educação de qualidade corresponde à falta de cidadania – uma vez que a educação é um direito garantido por lei. Evidentemente que a cidadania não se refere apenas à educação, mas a todo o leque de direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e em outros documentos internacionais que asseguram a dignidade humana, o direito à educação e à liberdade. Entre eles, está a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um marco na luta da história da humanidade nas ideias de Liberdade, Igualdade e Solidariedade.

Inicia-se a partir disso a importância da Educação em Direitos Humanos. A escola é fonte primária de cidadania e tem forte influência na sociedade. É na escola que nossas

crianças e nossos adolescentes aprendem a ter consciência e, em vista disso, faz-se necessário que a educação seja prioridade do Estado, que esta seja um dos pilares básicos da democracia – talvez o maior e mais forte deles.

Conclusão

Tendo a escola como principal instituição de promoção dos direitos humanos e formação da pessoa humana em toda a sua complexidade, os profissionais da educação têm um papel fundamental na difusão desses direitos. É necessário que o professor tenha uma formação humanizada e consciente de que é um agente social, bem como a adoção de metodologias didático-pedagógicas com a finalidade de incorporar nos currículos próprios – em todos os níveis de ensino, começando pela educação infantil – propósitos e objetivos que visem uma educação voltada para os princípios dos direitos humanos como fonte indispensável de igualdade social.

A educação permite que o sujeito, desde a infância, desenvolva sua personalidade de acordo com o que lhe é ensinado e com o que ele vive; que a criança possa desenvolver-se em sua plenitude, em uma cultura de paz e em busca de relações humanas mais solidárias. Dessa forma, o indivíduo crescerá compreendendo a importância de seus deveres enquanto cidadão, bem como a forma de exercício dos seus direitos e a compreensão de suas liberdades.

Sendo assim, a educação é a porta de entrada para a construção da cidadania, assim como a evolução de um país a partir de seus cidadãos. Com isso, faz-se necessário que haja a introdução dos direitos humanos desde a educação infantil até todas as outras instâncias das esferas educacionais, com a finalidade de promover e assegurar a igualdade de oportunidade para todos, pois é o meio mais efetivo de promoção da humanização e da construção da paz mundial.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. – 7.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Lei Federal n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da**

educação nacional. – 9.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 30, n. 2, p. 362-375, jun. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 maio 2017.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel:** a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 1998. 175p.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Educação em Direitos Humanos e Educação para a Cultura de Paz:** luta, esperança e utopia. Curitiba: Editora CRV, 2015. 234p.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967. 149p.

GARCIA, Emerson. **A Efetividade dos Direitos Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2004. 506p.

GODOY, Rosa Maria Silveira. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. 513p.

MARQUES, Verônica Teixeira. SILVA, Waldimeiry Correa. **Políticas Públicas de Proteção aos Direitos Humanos:** educação e segurança pública. Fortaleza: Edições UFC, 2014. 362p.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. RIQUE, Célia D. G. FREITAS, Fábio F. B. **Polícia e Democracia:** desafios à educação em direitos humanos. Recife: Gajop, 2002. 296p.

NOVA YORK E GENEBRA. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos**. 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE LEITURAS E VIVÊNCIAS

José Artur do Nascimento Silva (PPGE-UFAL/CEDU)[131]
artus2007nascimento@hotmail.com

Beatriz Araújo da Silva (PPGE-UFAL/CEDU)[132]
araujobeatriz09@gmail.com

Luciano Henrique Amorim (PPGE-UFAL/CEDU)[133]
amorim.ped@hotmail.com

RESUMO

As comunidades de remanescentes quilombolas no país ganham uma nova conjuntura política, social, cultural e educacional, a partir do momento em que as políticas públicas na área educacional são reforçadas com a força dos diversos movimentos sociais, negros, culturais, como forma de equiparar os sujeitos e lhes garantir o que está posto nos documentos legais, de modo que propuseram uma ruptura do currículo eurocêntrico, branco e unívoco. Pensar em um currículo escolar que valorizasse, respeitasse e vivenciasse a historicidade, a ancestralidade de seu povo por intermédio de seus saberes, suas tradições, crenças e costumes, abrem caminhos para a efetivação curricular de uma educação que atenda e se aproxime da realidade desses povos e suas maneiras de ser e viver sua identidade, estendendo-a para os espaços escolares. Nesta linha, encontram-se as políticas curriculares para Educação Escolar Quilombola. Nelas, é possível pensar em uma educação para relações étnico-raciais, como forma de implementar práticas antirracistas, preconceituosas e discriminatórias mediadas pela tradição num âmbito institucional educativo. Os documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2008), a Resolução Nº 1, DE 17 DE junho de 2004 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que resulta no parecer de 03/2004, fruto desta resolução, são necessários para que possamos fortalecer o campo teórico metodológico na prática para uma educação infantil pluricultural, étnica e socialmente referenciada no respeito às diferenças. Assim, o trabalho tem por objetivo geral analisar o currículo da Educação

---

[131] Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Professor da Educação Básica da Rede Municipal de União dos Palmares, Alagoas. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas(UFAL).

[132] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pelo NTMC-UFAL. Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

[133] Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Escolar Quilombola na educação infantil entre as leituras e vivências. De modo específico, o trabalho pretende analisar os documentos oficiais no trato para com a educação escolar quilombola e educação para relações étnico-raciais; apresentar parcialmente como o currículo de uma escola quilombola está estruturado e por fim, propor meios que possam causar reflexões teóricas e práticas acerca da educação escolar quilombola. Teoricamente, dialogaremos com Silva (2015); Moreira e Candau (2007); Brasil (2008, 2004, 2003, 2011) além de Campos (2017) para refletir a vivência de um currículo amparado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Metodologicamente, utilizamos da observação para apresentar os resultados iniciais, uma vez que a pesquisa ainda está em andamento com fins de investigar a prática docente em comunidades de remanescentes quilombolas, acerca do currículo escolar. Até o presente momento, podemos afirmar que o currículo escolar que insere a perspectiva quilombola faz com que os sujeitos da educação infantil se percebam enquanto sujeitos culturais, pertencentes à historicidade local e dessa forma aprendam e construam suas vivências educacionais com leituras de mundo, da palavra e de sua própria cultura.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, as políticas públicas em educação voltadas para o direito das crianças vêm sofrendo mudanças com o decorrer dos anos, consequente das mudanças sociais, econômicas, culturais que advinda do povo brasileiro. Nesta direção, estão as mudanças no currículo das escolas básicas. Nele, é possível perceber a grosso modo que se tem voltado para uma proposta que pouco atendia os diferentes povos e culturas. Entre esses, estão os da Comunidade Remanescentes Quilombolas.

Recentemente, é possível afirmar que as políticas educacionais curriculares para o povo afro-brasileiro ganha destaque a partir da ação do Movimento Negro em pressionar os entes federados, discutindo em fóruns de educação para conquistar espaços acadêmicos e reafirmar nossos espaços como espaço do outro pertencente às diversas culturas e regiões do pais. Entre esses ganhos, destacam-se alguns documentos oficiais que legitimam normativamente as lutas e a representatividade frutuosa das reivindicações dos movimentos sociais e do Movimento Negro. Sendo assim, o foco deste estudo está para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, 2008; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Este escrito traz em seu corpo textual discussões no campo do currículo, uma síntese das políticas educacionais para educação escolar quilombola, perpassando pelos documentos legais que as norteiam, fazendo uma breve discussão no campo teórico sobre o caminho a ser percorrido na educação escolar quilombola e os conquistados até o

presente. Ainda assim, propõe um trabalho voltado para educação infantil em escolas de remanescentes quilombolas e /ou outras, que seja possível pautar as diferenças étnicas, sociais, culturais do povo afro-brasileiro.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ENTRE DISCUSSÕES E OBSERVAÇÕES.

Conceber uma discussão sobre a Educação Escolar Quilombola, nos conduz a uma estrada íngreme e que ainda tem muito a ser percorrida. As políticas públicas precisam compor concretamente os espaços de escolarização, quer seja nas dimensões formais ou informais, compreendendo a importância de inserir a normatividade que garante a essa modalidade de fazer educativo um acontecimento que atravesse e transponha a legislação educacional brasileira.

Os quilombos são estruturas de formação e resistência da população negra que ainda se fazem presentes tanto pelas suas organizações tradicionais e ancestrais como pelas suas comunidades remanescentes. Ao longo dos anos essas populações, juntamente ao Movimento Negro Brasileiro e membros de outros movimentos sociais, lutaram e vêm lutando para que a escolarização quilombola aconteça em seus territórios tradicionais, pois

> Essa realidade, por muito tempo, ficou desconhecida e/ou desprezada pelo Estado. Com a agenda das lutas dos movimentos e as conquistas das políticas públicas e dos programas federais, mesmo que de maneira lenta e complexa, foi-se tornando um pouco mais visível a necessidade de uma educação escolar específica para a população quilombola. (LARCHERT E OLIVEIRA, 2013, p. 48).

Um desses documentos primordiais para a efetivação desse direito é a lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96, incluindo a obrigatoriedade no currículo brasileiro do ensino de história afro-brasileira e africana nas escolas. Além dela, tem a Resolução Nº 1, De 17 De junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento oficial traz elementos norteadores para a formação inicial e continuada de professores e professoras. O mencionado documento indica no seu artigo 3º que

> A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura AfroBrasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas Faz-se importante mencionar que essa resolução vem indicar o ensino de história, porém mais a frente com a lei 10.639/2003[...]. (BRASIL, 2004).

Podemos perceber que o fazer educativo da resolução de 2004 traz como foco a formação de professores e a colaboração dos sistemas educacionais de ensino, responsabilizando-os pela construção de um currículo formativo para promover e atender à população escolar quilombola. Assim, essas circunstâncias demandaram a necessidade de uma proposta curricular que contemplasse os alunos e suas identidades quilombolas, destacando a inserção da tematização quilombola nos livros didáticos, que apenas correspondiam e, ainda não é muito diferente, ao episódio de Palmares, reforçando a figura heroica de Zumbi. Ao problematizar esses apontamentos, fazemos menção enfática à luta perene dos Movimentos Negros e de outros movimentos sociais que traziam nos espaços de discussão e deliberação política a importância de um currículo que atendesse à população quilombola não apenas em instrumentalização propedêutica, mas que compreendesse sua ancestralidade e historicidade como elemento formal de saber educativo. Com isso, em 2012, foi sancionada a lei que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, compreendendo todas suas modalidades, incluindo a Educação à Distância (BRASIL, 2012, p.3).

As DCNs para a Educação Escolar Quilombola são marcos que ampliam não apenas no cerne educativo, mas em sua institucionalização de saberes nos ambientes formais de educação, compreendendo a importância de se manter e fomentar a identidade, os saberes tradicionais, a territorialidade, o Projeto Político Pedagógico da instituição, sua merenda, dentre outros. Perpetuar a escolarização nos quilombos e nas comunidades remanescentes é tanto um direito quanto um dever para além do legislativo, compreendendo que esses sujeitos devem ser percebidos e reconhecidos em suas particularidades. Por esse motivo, lutar e levar para a sala de aula a identidade afro-brasileira nos conteúdos curriculares reforça um olhar sócio-histórico e político-educacional que (in)formam seus educandos e educadores do protagonismo e contribuição que as populações tradicionais têm dado ao longo dos anos até os dias de hoje para a sociedade brasileira.

Com isso, a promoção da Educação Escolar Quilombola vem como um fruto de reivindicações que integram o processo democrático para a promoção da igualdade, respeito à diversidade religiosa, a superação do racismo e outros tipos de racismo epistemológico que ainda persiste em limitar ou silenciar os temas étnico-raciais dos espaços educativos e dos livros didáticos.

Estabelecer a socialização e promoção de um currículo que atenda à Escolarização Quilombola nas comunidades e em seus espaços remanescentes é primordial num contexto de reconhecimento em que se faz cada vez mais a garantia dos direitos para os sujeitos sociais, tendo em vista os contextos de usurpação e corrupção que acabam por usurpar e eliminar suas possibilidades de ascensão seja social ou de vida num parâmetro integral.

Dito isto, a reificação das lutas travadas nos espaços pelos movimentos negros organizados os movimentos sociais resultam numa garantia – que precisa ser ampliada – dos direitos das populações tradicionais quilombolas e seus remanescentes em vários âmbitos sociais, dentre eles, no território de escolarização, sinalizando e reforçando a importância de continuar ocupando os espaços de discussão e fomentando um contexto de ensino-aprendizagem em que educadores(as) e educandos(as) possam se construir perenemente por meio de sua identidade e historicidade afro-histórica.

3 LEITURAS E VIVÊNCIAS: PROPOSTAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Legalmente, a Educação Infantil (EI) enquanto modalidade da Educação Básica, está posta na Lei de Diretrizes e Bases (nº 9394/96) como primeira etapa dela e tem por finalidade "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2011, p. 22). É preciso estar atento para os tipos de afetos que elas recebem dentro e fora destes espaços e como isso se relaciona em sua coletividade. Assim, nos cabe destacar aqui, quanto da necessidade garantirmos o direito a diversidade existente em nosso país como uma forma de equiparar o que outrora estava ausente e/ou silenciado.

Ao analisarmos a Seção II da LDB que trata especificamente da Educação Infantil, iremos perceber esta lacuna no tocante a diversidade, mas é possível retomamos em outros documentos do Ministério da Educação (MEC), por exemplo as Diretrizes Curriculares Quilombolas sobre o Currículo da Educação Escolar Quilombola, 2008; a Resolução de 01 de 17 junho de 2004 que resulta no parecer de número 03 de 2004, que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais; que não só apontara para as questões de raça/cor, mas também para as questões culturais, sociais entre outras.

Mas para além de documentos, há de se reportar a criança enquanto um sujeito capaz de conviver harmonicamente com os mais diferentes de tipos de pessoas. Ou seja, toda a diversidade que assola este país. Não longe disto, estão as crianças que vivem em comunidades de remanescentes quilombolas. Elas, obviamente, são frutos dos seus ancestrais, que foram também de diferentes raças. Ainda assim, os espaços no qual elas vivem, é nato e propício para os mais diferentes tipos de manifestações culturais do povo negro e espera-se que estas façam parte do seu cotidiano no ambiente escolar.

Pensar inicialmente a Educação Infantil, e, especificamente em comunidades de remanescentes é imaginar os valores culturais como produto de luta dos nossos ancestrais que viveram na pele a dura realidade de serem homens e mulheres negros/as lutando e resistindo pelo ideal de liberdade por longas décadas. Por esse motivo, compreendemos a importância dessas normativas para poder garanti-lhes uma educação pautada nos princípios do respeito às diferenças. Aqui, vamos tratar especificamente das étnicas, que fica por nós compreendida como aquela em que não há uma falsa harmonização entre as raças humanas, mas uma valorização e respeito mútuo por todas.

Imaginar a criança da educação infantil é pensar em lhes oportunizar cotidianamente vivências que permitam com que elas lidem com as diferentes formas e meios de uma educação onde os valores sociais, culturais, e principalmente locais, da comunidade onde elas estejam inseridas possam lhes permitir olhar para o meio em que vivem e se sentir parte dele. Ainda assim, ressalta-se a contribuição e compreensão da escola e sua função social diante das várias atribuições coletivas e, principalmente, acerca da construção social do sujeito, entre elas, a garantia de uma boa convivência multiétnica entre seus pares.

Uma via para se chegar ao topo desta garantia está na busca contínua por uma educação para relações étnico-raciais. Nesta, acreditamos estarem os percursos a serem trilhados, uma vez que

> Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, o que significa recuperar ou construir princípios para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. (BRASIL, 2006, p. 39).

O cuidar na EI[134] precisa está voltado para olhar também cuidadosamente para os possíveis conflitos que possam surgir entre as crianças quanto a cor da pelo, estereótipos, como por exemplo de belo/feio, bom/ruim, e especificamente no trato para o preconceito, a discriminação e o racismo contra a cor de pele. É preciso educar desde cedo para o reconhecimento dos valores ético, morais e pessoal. É urgente reafirmar desde cedo, quando criança que somos um povo diverso, plural, de diversos tipos de cor de pele e que isso não nos torna melhor ou pior que o outro, apenas diferentes.

Essas diferenças precisam ser encaradas como algo que nos mova diariamente e permitam-nos mostrar as crianças desde cedo que atitudes e práticas racistas são desumanas. Que elas ferem nossas almas, as dos outros. Isso machuca. Deixa feridas que não cicatrizam. Pois são lembranças que podem jamais serem esquecidas. É desafiador assumirmos essas posturas. Mas ressalta-se que estas não podem ser apenas uma luta das pessoas que lidam com as questões étnicas. Precisa ser de todos. Não podemos admitir atitudes racistas, preconceituosas desde cedo. Precisamos apresentar para nossas crianças caminhos que lhes mostrem o quanto se faz importante cada de um de nós colaborar para uma convivência saudável, pois ainda que existam conflitos, a educação pautada na diversidade não engradece somente o processo de aquisição do conhecimento, mas de formação do sujeito social.

Compreendemos de igual modo que

> o processo de aprendizagem se dá por toda a vida, sendo importante considerar aqui a valorização da pessoa desde o seu nascimento até a sua velhice. O respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque na cultura afro-brasileira e africana. A

[134] Utilizamos a sigla EI para tratar da Educação Infantil buscando uma maior fluidez do texto.

> ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. (BRASIL, 2006, p. 41).

É um caminho a ser seguido: o respeito aos mais velhos. Respeitá-los é, acima de tudo, um ato de reverência à ancestralidade que marca uma carga histórica, cultural, social de um povo que viveu atemporal. É de outro modo, lhes ensinar o que aprenderam com as duras marcas que carrega na vida até hoje e lhes transmitir saberes que jamais os livros lhe transmitirão. As crianças precisam aprender com os mais velhos e os relatos orais de suas histórias de vidão são aportes importantes a serem considerados para esse processo. Colocá-los diante destes, pode lhe trazer ganho significativos para uma boa convivência multiétnica.

A partir das vivências em outros espaços escolares, quilombolas[135] ou em outros que buscam um estímulo e aprimoramento para o bom relacionamento entre as crianças, estão os livros de literaturas infanto-juvenis que tratam das diversidades existentes nas famílias, das diferenças entre as pessoas, com personagens negros, negras e heróis, como parte da contação de história e permita as crianças se sentirem representadas e vistas nas obras.

Nesta perspectiva, há uma obra de Gianinna Bernardes, "A Menina de Barro", publicado no ano de 2013, pela editora Impressa Graciliano Ramos de Alagoas, que conta a história de uma família que morava às margens do rio Mundaú, no interior de Alagoas, especificamente em União dos Palmares, na Comunidade de Remanescentes Quilombolas Muquém, e vivia a partir da criação de objetos feitos de barro (artesanato) colhido na beira do rio. Num dia chuvoso de inverno, as águas fizeram o rio transbordar, carregando o que havia pela frente. Como uma forma de contar a história do seu povo, da sua gente, da sua comunidade, que além de valorizar Muquém, a fonte inspiradora do livro é viva e poderia contar essas e outras histórias dentro do espaço escolar.

Nestes caminhos, ainda nos cabe apontar como trato para a educação das relações étnico-raciais não se distanciando da sugestão acima, vivências, e, como o brincar é umas das principais atividades voltadas para as crianças, permitindo-lhes usar a imaginação, de modo que

[135] Na Comunidade Quilombola de Muquém, estamos no período de observação para realização dos instrumentos de coleta de dados para os escritos da dissertação de mestrado.

> A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de uma situação que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para ela no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. (BRASIL, 2006, p. 172).

Proporcionar a crianças a brincar de faz e conta, lhe possibilita que ela aprenda mais sobre si e sobre o outro, seus colegas diários. Lhes possibilitará a perceber o outro como ele é e com isso conviver harmoniosamente com a diversidade existente nos espaços em que transitam. Acreditamos que as crianças podem ser ensinadas desde cedo a conviver com as diferenças: étnicas, de classe social, gênero, religião. E este brincar pode e deve ser reportados para as brincadeiras afro-brasileiras, por meio de um resgate de brincadeiras antigas e que façam parte da rotina diária do ambiente escolar. A exemplo as cantigas de rodas, jogos e brincadeiras entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a Educação Escolar Quilombola no contexto do currículo e das políticas curriculares nos conduz a processos de reflexão entre o escolar, o educativo e as contextualizações sociais desses elementos. Ainda que a normativa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola esteja promulgada, entendemos que a junção desta política educacional juntamente com a lei 10.639/2003 entre outras citadas são norteadoras para o fazer educativo identitários nas comunidades quilombolas e remanescentes, uma vez que a escolarização desses povos deve ser pensada num olhar educativo sobre sua ancestralidade e historicidade, entendendo que a aprendizagem tem que ser propedêutica, mas também cultural, social, histórica, entre outras. Por esse motivo, o exemplo de uma ação na educação infantil foi trazido como caminho possível, contendo um olhar voltado para a questão quilombola, a partir do uso da literatura como fomento e como força afro-identitária, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem e o currículo escolar comportam saberes-fazeres escolares, mas também de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Gerais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília. 2010.

BRASIL. Lei 9394 **- Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996. 2011.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola: Comunidades Quilombolas Brasileiras - Regularização Fundiária e Políticas Públicas.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Brasília. 2004.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

LARCHERT, Jeanes Martins. OLIVEIRA, Maria Waldenez de**. PANORAMA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013 – ISSN: 1982-3207.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, 2008.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, SECAD, 2006.

LARCHERT, Jeanes Martins, OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **PANORAMA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL.** Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013 – ISSN: 1982-3207.

DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PESQUISAS SOBRE O TDAH

Julia Mayra Duarte Alves
Universidade Federal de Sergipe
juliamdalves@gmail.com
Lívia Cardoso de Rezende
Universidade Federal de Sergipe
livinha.bio@hotmail.com

Considerações iniciais e percurso teórico-metodológico

De acordo com a quinta versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM 5) produzido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA)para guiar o diagnóstico dos transtornos mentais, o Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de "[...] desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento" (p. 32).

O manual fala em "níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento", ao mesmo tempo em que aponta que o transtorno começa na infância e seus sintomas devem estar presentes antes dos doze anos de idade, não sendo especificada, porém, uma idade mínima.

A Educação Infantil passou a ser considerada, a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a primeira etapa da Educação Básica.A lei define queaEducação Infantiltem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" ressaltando uma visão ampla e não fragmentada da criança.

Nesse contexto, analisamos, a partir de ferramentas teórico-metodológicas foucaultianas, os discursos sobre a Educação Infantil nas produções acadêmicas sobre o TDAH disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Usando os descritores TDAH e Educação Infantil, foram encontrados seis trabalhos, cinco dissertações e uma tese.

Para Foucault (2013), as palavras e as coisas se relacionam de maneira complexa, permeada por construções e interpretações históricas e por relações de poder-saber. Analisar o discurso, nesse contexto, é pensá-lo a partir de suas condições de existência, problematizando-o e identificando seus efeitos de verdade e as subjetividades produzidas por ele. Nesse sentido,

> Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do "poder-saber" (FOUCAULT, 1997, p. 19).

Desse modo, estabelecemosrelações entre as pesquisas aqui analisadas com a LDB, o DSM 5 e produções científicas publicadas sobre a infância e a Educação Infantil com o objetivo de compreendermos as condições de possibilidades e a produtividade dos discursos, buscando responder as seguintes perguntas: Quais os discursos sobre a Educação Infantil estão presentes nos resultados das pesquisas sobre o TDAH? Quais enunciados sobre a infância, a educação, a escola, compõem esses discursos? Que posições de sujeito são criadas por esses discursos?

Infância e Educação Infantil

A infância pode ser entendida como uma descoberta da Modernidade que foi sendo delineada a partir de condições históricas específicas como o desenvolvimento da escrita, da escola, o decréscimo da mortalidade infantil, as ideias cristãs e as novas configurações familiares (ARIÈS, 1981).

As investigações de Ariès sugerem que a infância foi uma invenção e por isso não deve ser considerada como uma etapa natural da vida, pois ela foi e continua sendo produto de determinadas condições sociais e históricas. Nesse sentido, podemos afirmar que a infância vem sendo reinventada se levarmos em conta a contemporaneidade, tempo no qual "Somos afetados por uma serie de fatores, como a globalização econômica e cultural e o desenvolvimento das tecnologias, e junto também o aparecimento das diversidades e da pluralidade" (HUNING e GUARESCHI, 2006, p.177).

Arroyo (1994) apresenta inicialmente quatro concepções de educação as quais ele caracteriza como propedêuticas, voltadas para o futuro e por último expõe a sua que possui uma diferença fundamental em relação as primeiras, uma vez que está voltada para a vivência da infância no presente e não apenas como uma fase de preparação para o futuro.

A primeira é a assistencial representada pelos orfanatos que teria uma finalidade meramente supletiva, educando para evitar carência da infância. O autor explica que "estamos superando esta concepção. Não queremos dizer que não vamos atender estas crianças. O Estado tem que suprir carências sim, mas estamos indo além desta concepção (p.91).

A segunda é a educação preparativa para o mundo do trabalho. O autor cita o programa Bom menino idealizado por Sarney para ilustrar esta concepção "A idéia era colocar logo a criança no trabalho, porque aprendendo a trabalhar amará o trabalho quando adulto" (p.91).

A terceira é a concepção da educação para infância como uma pré-escola, ou seja, como uma escolarização precoce que prepara para a escola em si e que consistiria em preparar as crianças para o domínio das atividades principalmente relacionadas a matemática e a linguagem escrita.

> A pré-escola; o que significa esta palavra? Significa que entre os cinco/seis anos de idade a criança já tem que estar pré-escolada já tem que dominar, se possível, habilidades de leitura, de escrita porque assim evitamos a reprovação na primeira série. Esta concepção de submeter o mais cedo possível a criança aos cânones da escola dominou durante várias décadas e continua dominante (p.91).

O autor discorre sobre a eliminação desta palavra tão usada apontando que na LDB o termo utilizado é Educação Infantil, pois esta fase deve ter uma identidade e não apenas ser marcada pela futura inserção na escola.

A última seria uma educação para o exercício futuro da cidadania "Eis a linha tão presente, tão forte na década de 80 e agora na década de 90: a idéia de que a função principal da escola é preparar a infância e a adolescência para a cidadania consciente (p. 91). Arroyo concorda com a importância da discussão da cidadania na escola, mas ela deveria ser vivenciada no presente e não apenas pensando no futuro.

Seguindo uma outra direção, Arroyo apresenta a concepção de uma educação e de uma escola voltada para o presente, com vivências significativas onde a criança seja vista como cidadã, onde o lúdico tem sentido em si mesmo.

> A idéia fundamental da nossa proposta é que a escola infantil dê condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais para que a criança viva como sujeito de direitos, se experimente ela mesma enquanto sujeito de direitos. Permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências (p.92).

Hüning e Guareschi (2006) alertam que as crianças contemporâneas não podem ser vistas no singular, de maneira simplista e desatualizada a partir apenas das teorias psicológicas do desenvolvimento, pois, assim como nós, adultos, as crianças vem sendo afetadas pelo contexto econômico e cultural "O que o mundo contemporâneo demanda daqueles que trabalham com educação, com crianças, com pessoas, é uma maior capacidade de diálogo com as diferenças e com o desconhecido" (p. 183).

As autoras argumentam que as práticas educativas contemporâneas são limitadas uma vez que só levam em consideração "problemas da própria criança, da sua condição social, da sua configuração familiar (p. 183). Além disso, todas essas práticas são organizadas em torno de ideais de normalidade e anormalidade que foram produzidos pelas teorias psicológicas que como já foi colocado, não dão conta da complexidade das crianças do século XXI.

Sacristán (2005) diz que "A insatisfação em relação a escola é, no mínimo, tão antiga, como a ideia de 'ensinar tudo a todos' defendida por Comenius" (p. 191). Essa ideia de ensinar tudo a todos e ao mesmo tempo foi sendo construída e naturalizada como algo possível de tal modo que, hoje, é difícil pensarmos a escolar e os processos de ensino e aprendizagem com outra configuração, até mesmo na Educação Infantil.

É nesse sentido que Hüning e Guareschi (2006) concluem suas análises sobre as teorias do desenvolvimento usando o exemplo do TDAH e dos desenhos animados contemporâneos. No que diz respeito ao transtorno, elas nos convidam a pensar como a sociedade contemporânea além de produzir o déficit de atenção ou a hiperatividade, demanda de nós as duas características. Elas questionam "Não é exatamente, isso que está posto como sintoma, que mais demandamos dos sujeitos em nosso cotidiano de impessoalidade, de produtividade, de velocidade, acúmulo de atividades, aceleração, busca de prazer?" (p. 185).

Nesse movimento de problematização da condição e das demandas contemporâneas de nossa sociedade, buscamos nas pesquisas sobre TDAH os discursos sobre aEducação Infantile seus efeitos na produção das subjetividades das crianças.

A produção do sujeito TDAH na Educação Infantil

"Na pré-escola, a principal manifestação é a hiperatividade" (APA, 2014, p. 62). Este enunciado está presente no DSM V no tópico destinado ao TDAH no qual é colocado também que a desatenção fica mais proeminente nos anos do ensino fundamental, além de apontar mudanças em relação a manifestações dos sintomas na adolescência e na idade adulta.

"A *hiperatividade* refere-se a atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso" (APA, 2014, p. 61). Ao considerar a hiperatividade como a principal manifestação sintomática do transtorno já na pré-escola, de qual a concepção de infância parte o DSM V? E de educação?

De acordo com Varela (2000) três modelos pedagógicos podem ser identificados ao longo da história dos processos escolares: as pedagogias disciplinares nos séculos XVI e XVII;as pedagogias corretivas e as pedagogias psicológicas.

No caso das primeiras, a autora aponta que a preocupação residia em um governamento da infância. Nesse contexto, as crianças, principalmente as das classes populares, eram vistas como selvagens "Civilizá-los e domesticá-los constitui o objetivo dessa escola pública obrigatória na qual seguirão reinando as pedagogias disciplinares (VARELA, 2000, p. 88).

Esta busca pela homogeinização das crianças não obteve sucesso total e vários casos de inadaptação foram surgindo constituindo a chamada infância anormal, fazendo emergir as pedagogias corretivas que mesmo fazendo uma crítica as formas tradicionais de ensino não levaram em consideração as classes sociais e o contexto histórico pois partiam do pressuposto de uma socialização universal e individualizada (VARELA, 2000).

Surgem então as pedagogias psicológicas baseadas principalmente nos estágios do desenvolvimento infantil que implicam a ideia de um desenvolvimento correto "Poder-se-ia dizer sem dúvida que, como por ironia, esta criança foi vigiada e controlada muito mais do que nas 'velhas pedagogias'"(VARELA, 2000, p. 99).

É nesse contexto que surge o sujeito hiperativo. Se o modelo pedagógico não é o mesmo, a vontade de domesticar as crianças parece continuar forte nas práticas escolarescontemporâneos.

A dissertação de Cardoso (2007) analisou as concepções do professor da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Médio sobre TDAH e suas influencias na identificação, caracterização e gestão dos comportamentos desatento, hiperativo e impulsivo em sala de aula. A autora aponta que os professores não fizeram nenhuma relação com a prática pedagógica e se mostraram despreparados, impotentes, intolerantes e incapazes de lidar com o TDAH. A pesquisa "Enfatiza a importância do encaminhamento e a valorização do diagnóstico precoce" (p. 126) sem, entretanto, realizar uma discussão sobre as particularidades da Educação Infantil.

Pereira (2011) analisou a relação entre funções executivas e o desenvolvimento de crianças de 4 a 6 anos, bem como a sua relação com sinais de desatenção e hiperatividade. A pesquisa foi realizada com 85 crianças de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de São Paulo. A autora conclui que "[...] os sinais de TDAH, em crianças ainda pré-escolares, correlaciona-se a alterações executivas, possibilitando melhor compreensão e identificação do transtorno" (p. 58-59).

Martoni (2012) verificou a relação entre o desempenho de crianças em testes de atenção seletiva/controle inibitório e os relatos de pais e professores sobre sinais de desatenção/hiperatividade e sobre o funcionamento executivo, bem como a progressão dessas medidas com o aumento das séries. Participaram da pesquisa 137 crianças do ensino infantil e fundamental I da grande São Paulo, bem como seus pais e professores.

A dissertação de Martoni traz uma discussão sobre a Educação Infantil citando a LDB para mostrar que essa primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Há, no entanto, logo em seguida, o uso do termo pré-escola caracterizada como um excelente período para estudos na área de distúrbios do desenvolvimento uma vez que é o momento no qual são fomentados processos cognitivos importantes. A autora ressalta que o diagnóstico antes dos seis anos precisa de cautela ao mesmo tempo em que fala da "[...] possibilidade de avaliação em tenra idade, o que pode contribuir grandemente para

a identificação de crianças de risco para certos distúrbios e, consequentemente, para a introdução de intervenções precoces e até mesmo preventivas" (p. 82).

As pesquisas de Cardoso (2007), Pereira (2011) e Martoni (2012) apresentam a cautela, o risco, às intervenções precoces e até a prevenção como que posturas compõem um discurso que materializa a Educação Infantil como um lugar de diagnóstico precoce do TDAH e de produção do sujeito hiperativo se relacionando com o campo de poder-saber da psiquiatria do DSM 5 que se expressa através da aproximação da concepção de infância presente nesses escritos.

A produção da diferença: escutandoChico, Felipe e outros sujeitos

Gilles Deleuze, em uma conversa com Michel Foucault, coloca que:

> "Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão" (FOUCAULT, 1979, p. 72).

Tejada (2014) reconstrói a trajetória da produção do diagnóstico de Chico, um menino com então oito anos de idade que mudou de escola várias vezes e chegou a ir a dois médicos que confirmaram o diagnóstico do TDAH e prescreveram medicamentos. A autora destaca que foi no seio da escola e de posturas educativas que tanto surgiu a queixa sobre aluno como foi se constituindo uma virada na história de fracasso.

Freitas (2011), a partir de sua vasta experiência na rede de ensino também como professora especial traz no início de sua tese o relato de seu encontro com Felipe, um menino que nas palavras de suas colegas não parava, não prestava atenção, "Tinha que fazer um exame na cabeça...Dar um remedinho pra acalmar" (p. 21). A autora coloca, entretanto, que aos poucos ele foi mostrando de que currículo ela deveria falar e de sua postura como professora "Minhas aulas passaram a ser feitas para ele" (FREITAS, 2011, p. 21).

A pesquisa de Freitas objetivou investigar como se constrói um saber da educação sobre os "*Corpos Que Não Param"*, com suposto diagnóstico do TDAH. Para isso, a pesquisadora entrevistou as educadoras especiais das escolas de Educação

Infantil.Ela observou nos últimos anos uma rápida mudança que vem colocando em discussão o que seria o conteúdo da Educação Infantil e argumenta que tanto as crianças como as professoras estão em sofrimento em um mundo que pede sempre mais.

> Professores em movimento de desamparo não sabem mais como organizar a dinâmica escolar. As duvidas se multiplicam produzindo questões das mais variadas ordens: qual trabalho pedagógico a ser proposto para esses bebês? O que é currículo para crianças tão pequenas? quem inventa esse currículo? A formação das professoras está adequada aos alunos que entram nas escolas infantis hoje? Quem ensina sobre isso?" (p. 179).

Em relação à formação das profissionais que atuam com as crianças pequenas em creches e pré-escolas, Cerisara (2000) aponta que historicamente "vê-se uma avalanche de cursos chamados emergenciais, em sua grande maioria pagos, e que são justificados pelo prazo estabelecido pela LDB" (p.334) que contribui para que a formação dessas profissionais seja repleta de preconceitos, baixos salários e baixas expectativas de profissionalização o resulta no desamparo constatado na pesquisa de Freitas.

De acordo com Haddad (2006) uma das questões mais importantes para ser discutida ainda é o "entendimento dos conceitos de educação e cuidado infantil, responsabilidade perante a socialização da criança pequena, diversidade e contexto. A questão fundamental permanece: que tipo de educação queremos e imaginamos para as crianças pequenas?"(p. 544).

Luengo (2009) discute a relação entre indisciplina e o diagnóstico de TDAH, a partir da queixa do professor da Educação Infantil, analisando a postura dos educadores sobre a patologização da educação. Os resultados da pesquisa indicam que a Educação Infantil pós Constituição de 1988 ainda vem sendo entendida como um trabalho centralizador na culpa do aluno indisciplinado e incapaz. Nesse contexto,

> Os educadores não possuem uma concepção de criança ativa, produtora de seus desejos, autônoma e com direitos de expressar seus pensamentos. Assim, muitos dos comportamentos manifestos pelas crianças são vistos como *indisciplinados* e *agitados*, fazendo com que essas crianças sejam vistas como "hiperativas" (p. 16).

A autora conclui que o funcionamento educacional está repleto de intolerância, falta de paciência e desrespeitos as singularidades e, portanto, a diferença. Defende que a

escola deve possibilitar uma iniciação da vida social dos pequenos onde os exames e as avaliações devem dar espaço para novas experiências.

Cerisara (2000) coloca que a compreensão de que as crianças de 0 a 6 anos devem ser educadas e cuidadas de forma indissociável e complementar esteve presente quando da passagem das creches para as secretarias de educação dos Municípios. A autora defende a construção de um trabalho com as crianças na Educação Infantil "que apesar de ser formalmente estruturado pretende garantir aelas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticasinflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares" (p. 340).

A referência ao nome das crianças, o foco nas posturas educativas, nas concepções de infância aproximam as pesquisas de Freitas (2011), Tejada (2014) e Luego (2009) a um discurso que produz a Educação Infantil como um lugar de ressignificação entre atenção e aprendizagem, com o foco no presente, em experiências lúdicas e que leva em consideração outros aspectos além do intelectual, estabelecendo relações com a concepção de infância presente na LDB e no texto de Arroyo.

Considerações finais

As análises realizadas indicam a coexistência de diferentes discursos sobre a Educação Infantil que se relacionam com campos de poder-saber distintos e conflitantes. Procurei mostrar com quais campos estes discursos se relacionam e quais as posições de sujeito são produzidas por eles.

Nas pesquisas de Cardoso (2007), Pereira (2011) e Martoni (2012), aEducação Infantil, também nomeada de pré-escola, é o lugar do diagnóstico precoce do TDAH, do encaminhamento aos profissionais especializados da área da saúde o que possibilitaria, consequentemente, uma intervenção mais eficaz se aproximando do discurso e das prescrições do DSM 5 e produzindo o sujeito TDAH.

Nos resultados das pesquisas de Freitas (2011), Tejada (2014) e Luego (2009), a Educação Infantilé considerada um lugar de cuidado e atenção personalizada que leva em consideração a complexidade da infância no mundo contemporâneo e que, portanto, ao invés de produzir documentos de encaminhamento que legitimam o diagnóstico precoce do TDAH deve ser o lugar de ressignificação da relação entre atenção e aprendizagem se relacionado com a concepção de Educação Infantil presente na LDB e

no texto de Arroyo, dando espaço para a produção de sujeitos da diferença como nos casos de Chico e Felipe.

As análises apontaram, também, a necessidade de estudos que discutam de maneira mais ampla as especificidades do diagnóstico do TDAH no âmbito da Educação Infantil, pois apesar das pesquisas aqui analisadas serem realizadas com sujeitos deste primeiro momento da escolarização, elas não apresentam discussões e referenciais específicos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O significado da infância**. Brasília: MEC/SEF, 1994. p. 88-92.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARDOSO, Diana Maria Pereira. **A concepção dos professores diante do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em contexto escolar**: um estudo de caso. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2000. p. 326-345. Disponível em **http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf**

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: MACHADO, Roberto (Org). **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979, p.69-78.

FOUCAULT, **Resumo dos cursos do Collége de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FOUCAULT, **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREITAS, Claudia Rodrigues de. **Corpos que não param**: criança “TDAH” e escola. 2011. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HADDAD, Lenira.Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades.**Cad. Pesqui**. [online]. 2006, vol.36, n.129, pp.519-546. ISSN 0100-1574. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300002.

HÜNING, Simone. M. ; GUARESCHI, Neuza. M. F. . Reflexões sobre o desenvolvimento da criança na contemporaneidade (ISSN 0104-6578). **Barbarói** (UNISC. Impresso), v. n.24, p. 191-201, 2006.

LUENGO, Fabiola Colombani. **A VIGILÂNCIA PUNITIVA**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. 120 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis SP, 2009.

MARTONI, A. **Avaliação de funções executivas, desatenção e hiperatividade em crianças**: testes de desempenho, relato de pais e professores. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Ana Paula Prust. **Desenvolvimento de funções executivas em crianças sem domínio da linguagem escrita e relação com desatenção e hiperatividade.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

SACRISTÁN, José G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TEJADA, Ana. Maria M. **Escolarização em diagnóstico:** Crianças em concreto. 2014. 200f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2014.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 2000, p. 73-106.

IGUAIS OU DIFERENTES? QUE DIFERENÇA FAZ? A DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA

Laíse Soares Lima
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão
laisesoareslima@hotmail.com

Resumo

Partindo do pressuposto que existem infâncias plurais, e que as relações culturais e o meio social vivenciado são fundamentais para formação das crianças, este trabalho se configura como relato de experiência, resultado de um minicurso com duração de 4 horas, proposto para 30 estudantes do curso de Pedagogia da UFAL – Campus do Sertão. Como objetivo central buscou-se construir o respeito à diversidade, valorizando as infâncias e suas características culturais em um processo mediado por diferentes linguagens. Uma proposta de formação coletiva que relacionou momentos de estudos e reflexões com atividades e materiais pedagógicos a serem desenvolvidos com as crianças. Tendo como aporte teórico a legislação brasileira que versa sobre a educação infantil (BRASIL, 2009), os estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011; BELONI, 2009; SARMENTO, 2008) e pesquisadores que retratam a diversidade cultural no espaço escolar. Como resultados se percebe o interesse dos estudantes em continuar a debater a temática e como estes trazem consigo marcas e lembranças de suas infâncias experienciadas em distintos contextos culturais.Além de evidenciar a importância da diversidade cultural estar presente nas propostas pedagógicas das instituições infantis como algo natural e não pontual, apenas em datasespecíficas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Diversidade Cultural. Infâncias. Professores.

PARA INÍCIO DE CONVERSA: CRIANÇAS E INFÂNCIAS PLURAIS

Ser criança e ter infância hoje é o resultado de diversas transformações históricas e sociais, uma vez que, não há como falar destes sujeitos e de sua fase vivencial sem perceber qual o contexto cultural ao qual estão inseridos. A sociedade evoluiu ao longo dos anos, trazendo consigo novas formas de pensar, trabalhar e realizar ações, o que acaba por influenciar no processo educativo e na dinâmica de formação das crianças desde bebês.

Nesse sentido, ainda que criticado por algumas linhas teóricas, em virtude de sua linearidade e metodologia, PhilipeAriès, com a publicação da obra “História social da

infância e da família", em 1973, define um novo percurso dos estudos voltados à infância. Ao observar as representações francesas acerca da criança, defende a inexistência da infância antes do século XVI, sinalizando que a Idade Média ignorava a criança, existindo uma ausência de lugar e uma descaracterização do termo infância, cujo significado abrangia crianças e adolescentes, além de evidenciar o estado de dependência destes sujeitos (ARIÈS, 1981).

No entanto, cabe salientar que as crianças sempre estiveram imersas nos contextos sociais. A perspectiva de Ariès não nega a existência biológica das crianças, mas, revela um silenciamento da infância enquanto categoria social até a Modernidade. A infância estava retratada apenas em figuras icônicas de estátuas, imagens, e objetos, principalmente ligados a religião, a fim de representar a santidade, a inocência, a morte e a estrutura do mundo (ARIÈS, 1981). A tese da ausência do sentimento de infância é defendida pelo autor por ponderar os altos índices de mortalidade infantil e os modos de viver indistintamente dos adultos, que as crianças estavam sujeitas. Expressos nos trajes, nos brinquedos, nas linguagens e em diversas ocasiões diárias, a influência adultocêntrica, revelava a projeção de adultos em miniaturas e a carência de especificidades infantis.

Áries (1981), traz sua maior contribuição em permitir a reflexão histórica e social do papel da criança no contexto ao qual está inserida, reconhecendo que há uma variedade de concepções e atribuições de sentido a esta criança, conforme as instâncias se estruturam.

Logo, considerando que a história das crianças está refletida nas histórias das interações e representações sociais, a vivência no século XXI apresenta crianças com experiências e culturas distintas que ativamente influenciam no espaço educacional. A depender do contexto e das influencias socioeconômicas e culturais, as crianças criam e recriam significados sobre o mundo, negando a perspectiva de passividade e incapacidade por muito tempo lhes atribuída.

As crianças são, portanto:

> 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12).

Uma conceitualização de criança atual, que nos aproxima dos estudos da Sociologia da Infância, que toma por propósito a criança como protagonista de ações, capaz de ressignificar a cultura por meio das interações nas brincadeiras com seus pares. Defendendo, assim, como as relações e o meio social são fundamentais para a existência da criança, apresentando a infância como construção teórica, uma categoria a ser admitida, permeada de crianças ativas e com capacidades de (re)produzir caminhos. Portanto, acabamos por falar de infâncias no plural, por perceber que cada criança interpreta o mundo da sua maneira, por acreditar que os contextos vividos são diferenciados e que há especificidades únicas no modo de ser de cada sujeito. Não há como falar de uma infância universal pela diversidade social, econômica e cultural que as crianças participam(CORSARO, 2011; SARMENTO, 2008).

Deste modo, percebe-se a importância do debate envolta da diversidade cultural ser trabalhado desde a educação infantil, pois, sendo a primeira etapa da educação básica tem a missão de contribuir na formação pessoal e social dos sujeitos entre 0 a 5 anos de idade. Logo, a formação de professores para o reconhecimento, respeito e valorização das diversas infâncias e suas singularidades é essencial a fim de objetivar um cenário da educação infantil cada vez mais crítico, percebendo as crianças como singulares e capazes.

Por essa linha argumentativa, compreendendo a criança e suas especificidades, bem como as distintas infâncias construídas através de sentimentos, interpretações e inferências econômicas e sociais, foi proposto um minicurso para estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - Campus Sertão, afim de construir coletivamente o respeito à diversidade, valorizando as infâncias e suas características culturais em um processo mediado por múltiplas linguagens.

A temática foi sistematizada por meio de discussão de um referencial teórico e de documentos do Ministério da Educação, que defendem a necessidade de uma educação que valorize a diversidade cultural no espaço escolar. Além disso, foram realizadas atividades interativas, com linguagens artísticas e musicais, para que os participantes pudessem em um processo de ação e reflexão construir possibilidades de práticas para o público da educação infantil.

CAMINHOS E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

A proposta realizada, buscou relacionar a teoria e a prática como unidades indissociáveis para formação. Deste modo, foi traçada uma ementa em que se mesclava atividades com discussões de concepções, a fim dos participantes perceberem que há possibilidades de trabalhar com a valorização da diversidade cultural de forma simples, mas objetiva.

A primeira atividade realizada foi a roda de leitura com o livro "A menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado", a obra foi apresentada dinamicamente, acompanhada do reconto pelos participantes e das interpretações recorrentes. O objetivo com a utilização da história foi apresentar uma literatura que acentue a construção da identidade, permitindo a apropriação de valores como o respeito a si e ao outro, além da elevação da autoestima. Alguns dos participantes já conheciam a história, apresentando em suas falas experiências em ambientes educativos, como outros colocam a necessidade de histórias com personagens negros, índios e mestiços estarem nas escolas de educação infantil.

Neste sentido, continuamos as explanações, esclarecendo os conceitos iniciais da nossa proposta. Discutindo, portanto, a criança, como ser criativo e crítico, potente de habilidades a serem reconhecidas e trabalhadas; e a infância, que não é "universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiformes, diversas, particulares (BELLONI, 2009, p.2)".

Com as concepções estabelecidas, partimos para mais uma atividade com os participantes, apresentando uma sequência de imagens, de crianças brincando em diferentes países do mundo[136]. Ao solicitar que relatassem o que viam nas imagens, se reconheciam as brincadeiras e se já tinham experienciado, foi possível chegarmos juntos a mais uma conclusão: as crianças possuem histórias, experiências, sentimentos e interpretações que as diferenciam, mas compartilham de características únicas como o poder de imaginação, a criatividade e a brincadeira, que independente do lugar ao contexto vivenciado pode acontecer e ser semelhante (KRAMER, 2003).

[136] Série de fotos de crianças brincando ao redor do mundo disponível em: http://www.hypeness.com.br/2014/07/32-fotos-incriveis-que-mostram-como-criancas-brincam-ao-redor-do-mundo/. Acesso em: 10 de maio de 2017.

Jogar bola, desfrutar da natureza, construir objetos, pular, correr, entre outras atividades, são típicas das crianças e fazem/fizeram parte da vida de todos os participantes, apenas com utilização ou visualização diferente, por viverem em espaços urbanos e rurais. Assim também acontece com as crianças hoje, em uma mesma escola de educação infantil, encontraremos crianças que presenciam situações, acontecimentos, valores, princípios e espaços distintos, que devem em uma proposta educativa serem considerados.

Logo, a educação infantil sendo a primeira etapa da educação básica e tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1996), não pode se omitir de integrar as experiências culturais nas propostas pedagógicas. De tal modo, na definição de currículo expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009, p.14), encontramos:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

O que evidencia a necessidade dos conhecimentos básicos e culturais serem ampliados com as crianças, a fim do exercício da cidadania. A proposta defendida para educação das crianças é que por atividades mediadas por brincadeiras e interações, haja a possibilidade da formação pessoal e social, levando-as a (re)conhecer e experienciar o mundo, compreendendo haver diferenças permeadas por escolhas que envolvem princípios políticos, éticos e estéticos.

Deste modo, em busca de uma prática pedagógica que favoreça a construção da identidade e da autonomia das crianças, que elas possam evidenciar suas características, seus aspectos e suas oposições, alcançando a habilidade de se conduzir e tomar decisões sozinhas.

Igualmente, pela afirmativa de que a maneira como cada um sê vê depende também do modo que é visto pelo outro, partimos para mais uma de nossas atividades com os participantes intitulada “minha digital”. Ao entrar na sala de aula foi solicitado que cada sujeito colocasse seu nome na parte superior de uma folha em branco e com o apoio de almofadas de tinta de carimbo colocassem suas digitais no meio da folha. Em seguida, as folhas foram misturadas e redistribuídas na turma. Cada participante deveria

completar o desenho da pessoa encontrada, tendo a digital como seu respectivo rosto. Membros do corpo, aspectos físicos, roupas, acessórios, entre outras informações foram desenhadas. Contudo, por se tratar de estudantes de turmas distintas, muitos não se conheciam o que deixou a brincadeira ainda mais divertida.

Ao final da brincadeira os desenhos eram apresentados e a turma buscava identificar quem era o sujeito representado. Uma atividade simples que além de trabalhar a linguagem artística, a criatividade e imaginação dos envolvidos, permitiu demonstrar como eles se reconhecem, quais os elementos dão ênfase nas suas identidades e na identidade do outro.

Nesse sentido, trabalhar com as múltiplas identidades de meninos e meninas na educação infantil não pode ser uma atividade pontual, apenas em datas comemorativas ou em projetos com datas e durações determinadas. Para que as crianças construam o respeito e saibam valorizar suas diferenças é preciso que nas rotinas diárias o professor insira atividades que juntos possam interagir e se perceber. Trabalhar com a literatura contendo personagens com aparências distintas, com a história da comunidade local, com as partes do corpo, e as características (entre físicas e comportamentais) de cada criança, são exemplos de possibilidades de ação que permitem as crianças discernir que no mundo há diversidades de pessoas, mas que todas são importantes.

Portanto, cabe salientar o que as DCNEI (2009, p.21) apresentam sobre o que as propostas pedagógicas das escolas devem assegurar em relação a diversidade:

> ✓ O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
> ✓ A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

O material (2009) apresenta condições a serem consideradas para as crianças negras, indígenas e do campo, revelando que o currículo escolar deve estar atento as singularidades de cada criança, buscando o reconhecimento, respeito e a valorização pessoal e cultural dos sujeitos. Possibilidades que permitem o compartilhamento de experiências e interações das crianças, negando o preconceito tão enraizado no nosso país.

Assim, pela afirmativa que as aprendizagens são mais significativas e aprimoradas pelo processo dialogado e interativo, tanto das crianças como dos adultos, e aprofundando as discussões sobre a pluralidade cultural presente na instituição de educação infantil, partimos para nossa última atividade com os participantes denominada de “dominó humano”.

Iniciando pela ministrante do curso, foi pedido que assim como um dominó que se completa por ter peças iguais, os sujeitos viessem a frente das carteiras dando as mãos àqueles que possuem características em comum. Ao final foi formado um círculo completando o dominó, sendo reconhecido que apesar de possuirmos tantas diferenças que nos afastam, possuímos algo semelhante: o desejo e interesse em uma formação profissional de qualidade que nos permita um trabalho crítico e reflexivo com as crianças, respeitando suas singularidades e as auxiliando nesse processo construtivo de desenvolvimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebendo a diversidade de culturas presentes no nosso país, é inegável a presença de crianças com diferentes crenças, valores, costumes e etnias nos espaços da educação infantil. Logo, trabalhar identificando, respeitando e valorizando cada sujeito como único e singular é essencial para uma construção identitária positiva que incentive a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A execução do minicurso com os estudantes de pedagogia, foi essencial para reconhecermos juntos os avanços que a primeira etapa da educação básica vem desenvolvendo e como o nosso trabalho como professores pode ser determinante para uma sociedade livre de preconceitos e discriminações.

Possibilitar experiências diárias, através das interações e brincadeiras, que ampliem os olhares das crianças sobre o belo, bem como, sobre suas características, permite que atitudes de identificação e aceitação a si e ao outro sejam reforçadas, percebendo que a opinião, o gosto e a realidade de cada um é somente uma parte de um mundo com inúmeros caminhos e possibilidades.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial**: potenciais e limitações sob o olhar do professor / Arleandra Cristina Talin do Amaral – Curitiba, 2013. 225 f.

ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB 01/1999, aprovado em 11 de novembro de 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2013.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. 152 p.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

A VALORIZAÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA E NEGRA: UMA ESTRATÉGIA PARA A EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS

Maria de Fátima Florencio de Araújo – UPE
mffaraujo.upe@gmail.com
Tarcia Regina da Silva – UPE
tarcia.silva@upe.br

1 INTRODUÇÃO

Neste resultado de pesquisa partimos do conceito de raça, compreendida como uma construção social, política e cultural fruto de relações sociais desiguais de poder (GOMES, 2005), também compreendemos a criança como sujeito histórico e de direitos que vai construindo a sua identidade nas interações, relações e práticas cotidianas (BRASIL, 2009) e recorremos à utilização do conceito de diferença, pois ela tem sido associada, sobretudo, às relações de poder e autoridade que geram desigualdades, (SILVA, 2015). Dessa maneira, temos como principal objetivo dessa pesquisa: desenvolver práticas educativas através da pesquisa-ação que oportunizem as crianças e negras elevar a sua autoestima.

Um dos motivos pelo qual escolhemos este tema foi o fato de ser professora e negra e quando criança ter, como muitas outras crianças e negras, sofrido bastante com esse tipo de discriminação dentro da sala de aula e nos arredores da escola e não ter encontrado ninguém para explicar o porquê daquelas agressões diárias. Hoje, como professora, eu não desejo que nenhuma criança e negra passem pelo que passei na infância. Outro ponto que nos inspirou para essa pesquisa-ação foi o fato de trabalhar com uma turma onde duas crianças e negras não se aceitam como tal, tendo o seu desenvolvimento prejudicado, tornando-se sem estímulo para frequentar a escola por causa de várias situações de exclusão e falta de respeito às diferenças no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a abordagem teórico-metodológica proposta nesse resultado de pesquisa é a pesquisa-ação. Ela divide-se em quatro etapas de acordo com Richardson (2013): em primeiro lugar vem o diagnóstico, depois o planejamento da ação, posteriormente, a ação, e por fim, a avaliação, que implica na reflexão. Formando um ciclo onde um necessita da existência do outro.

Essa pesquisa foi realizada na rede municipal de Saloá no estado de Pernambuco numa turma do turno vespertino que possui crianças com cinco anos de idade, composta

por dezoito crianças que estão divididos em dez meninos e oito meninas. Dessas quatro crianças identificamos como crianças e negras três meninos e uma menina. A menina e negra tem cabelos crespos e aparentemente aceita bem a cor de sua pele, seu cabelo, suas características físicas, no decorrer da pesquisa a chamaremos de Lelê uma referência a personagem do livro "O Cabelo de Lelê" (BELÉM, 2012) lido em uma das etapas da pesquisa. Os meninos são negros e tem cabelos lisos. No entanto, verificamos que os dois não se identificam como criança e negra e no decorrer da pesquisa os chamaremos por nomes fictícios, que serão Ângelo e Raul personagens do livro "Minha Família é Colorida" (MARTINS, 2005) também lido em uma das etapas dessa pesquisa. Escolhemos esses nomes devido às semelhanças das crianças da turma com os personagens do livro.

Embora ambos não se reconheçam como negro um nos chamou mais atenção, pois o mesmo rejeita sua cor de tal forma que não admite que ninguém fale nada que esteja relacionada com esse assunto. O conflito racial apresentado por esse estudante que o chamaremos de Ângelo pode ser observado através de variadas situações, entre elas destacamos o fato de nas atividades de pintura ele não utiliza o lápis de cor com a cor preta, se a atividade assim exigir que algum elemento seja pintado, circulado ou marcado com o lápis de cor preta ele se recusa a fazê-la ficando triste e emburrado. Trata-se do primeiro ano dele na escola e no início do ano letivo ele passou por algumas situações de exclusão e discriminação racial por parte de crianças de outras turmas na hora do recreio. Sempre que ele sofre esse tipo de agressão na escola ele se ausenta da mesma por vários dias. Oliveira (2007, p. 29) afirma que "as repetidas faltas e a evasão escolar podem estar ligadas ao desconforto gerado em sala e as brincadeiras de cunho racial e discriminatório".

Diante disto, compreendemos que é preciso assumir um compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais, almejando a correção de posturas e atitudes preconceituosas no contexto da sala de aula desde os primeiros momentos da criança na escola. Nessas circunstâncias, planejamos quatro atividades para serem desenvolvidas com a turma, que foram descritas como etapas.

1ª Etapa: Descobrindo minhas origens
2ª etapa: A importância da melanina para a cor da minha pele
3ª etapa: De onde vêm meus cachos?
4ª etapa Minhas diferenças me deixam feliz

2. AÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Iniciamos a pesquisa-ação com a leitura do livro "Minha família é colorida" de Georgina Martins (2005). Após a leitura do livro fizemos uma roda de conversa para identificarmos quais os conhecimentos prévios das crianças com relação a seus ancestrais, a construção da árvore genealógica e as relações raciais. Depois entregamos uma folha com o desenho de uma árvore para que eles construíssem a sua árvore genealógica e depois apresentassem sua família para turma.

Queremos destacar que momentos antes da apresentação, Ângelo veio até nós para nos mostrar a sua família que ele havia desenhado. Nesse momento, observamos que ele não havia pintado o rosto de nenhum dos membros de sua família, então perguntamos o motivo e ele baixou a cabeça e respondeu: *"*Porque se eu pintar não vai dar para ver nada*"*. Insistimos e perguntamos por que não daria para ver e ele apenas disse*: "*Por que não*"*. Percebemos a rejeição dessa criança ao eu pertencimento racial e o da sua família. Tal fato pode está associado a desvalorização da história do povo negro no Brasil. Nesse sentido, Oliveira (2007, p.13) nos alerta para essa herança negativa que o povo negro carrega há séculos:

> O nosso país sempre buscou caracterizar-se pelo seu lado europeu e ocidental, ficando a porção africana relacionada à história da escravidão e suas consequências. Isso foi algo danoso para cada população afrodescendente, pois deixou relegada ao esquecimento, quase apagada, a ideia de povos africanos soberanos, presentes na história da civilização humana.

Momentos após esse episódio, demos início às apresentações, por se tratar de uma turma bastante tímida, começamos as apresentações pela professora/pesquisadora que mostrou sua família para as crianças. Gostaríamos de ressaltar que se trata de uma professora e negra com familiares negros e brancos. No momento da apresentação percebemos que Ângelo, que seria o segundo a se apresentar pegou o lápis de cor marrom e pintou o seu rosto e o de sua irmã, porém não pintou o de sua mãe nem o de seu pai. Relatando no momento de sua apresentação que sua mãe é morena clara quase branca e que seu pai é branco, fato que não condiz com a realidade. Em relação a sua cor o mesmo relatou que é marronzinho como tia e assim como a sua irmã.

No caso de Lelê, ela não esboçou nenhuma rejeição a cor de sua pele, tão pouco a cor da pele de seus familiares, apresentando-se com um sorriso enorme no rosto ao relatar a seguinte frase: "Eu sou pretinha da cor de chocolate, como mãe, vó e meu tio*"*. Acreditamos que por pertencer a uma família composta por negros que também assumem

a sua identidade racial a criança assume a sua cor com muita tranquilidade e orgulho. Esta etapa visou contribuir para que o Raul conhecesse melhor suas origem e que não precisa ter vergonha dela, como também a entender que nem todo negro tem necessariamente o cabelo crespo. Durante sua apresentação o mesmo deixou seu desenho em branco, pois segundo ele sua pele é de cor branca, pois seu cabelo é liso. Ao fazer este relato, seus colegas começaram a rir dele chamando-o de mentiroso, ele ficou bastante irritado e triste negando-se a continuar a apresentação. Então, interferimos na discussão e explicamos para eles que devemos respeitar as opiniões dos colegas, que se trata de uma questão de identidade e que se ele se identificava como branco tínhamos que respeitar.

Também conversamos com Raul e pedimos que ele olhasse para a cor dos colegas e a dele e falasse com qual ele parecia. Ele disse que parecia com a cor de Ângelo, mas que não era negro porque seu cabelo é liso como o de seu pai. Diante dessa resposta, foi necessário explicar para todos que não só existe negro do cabelo crespo, mas também com o cabelo liso e rapidamente providenciamos revistas e solicitamos que eles pesquisassem imagem de pessoas com o tom da pele negra e com o cabelo liso.

Entre os poucos negros que encontramos nas revistas estavam a foto de Camila Pitanga e Lucy Alves, protagonistas da novela Velho Chico da Rede Globo e Rihanna uma cantora pop internacional. Explicamos que as diferenças existem e que pode uma pessoa negra se casar com uma branca e ter filhos brancos com o cabelo crespo, ou negros com o cabelo liso e que independentemente da cor da pele ou vice-versa, esses filhos podem se declarar como negro, pois são descendentes de negros. Após a conversa ele pegou um lápis de cor marrom e pintou levemente seu rosto falando para os colegas que era moreno claro. Para explicar essa atitude de Raul em relação ao cabelo, utilizamos as palavras de (GOMES, 2002, p.43) que diz:

> Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presentes nas mais diversas culturas, para o negro e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial.

Outro fato que nos surpreendeu bastante foi saber que a menina que trata seus colegas de maneira discriminatória, por causa da cor da pele, tem uma avó e negra, nesse caso, a avó paterna. Enfatizando que não se parece nenhum pouco com sua avó, dizendo que é branquinha como a família da mãe. Observamos em seu depoimento que a menina reproduz algumas ações que sua mãe tem com sua avó paterna, deixando transparecer que

sua mãe não gosta da avó porque ela foi o pivô da separação de seus pais. Diante do depoimento da menina sentimos a necessidade de reforçar a ideia de respeitar as diferenças dos outros, bem como a importância de aceitar seus colegas como eles são.

Era importante fazê-la perceber que o fato da avó ser negra e a sua mãe ter problemas com ela não representava que todos os negros teriam que ser como sua avó. Essa é uma das questões importantes no campo das relações raciais no Brasil "enquanto o negro é visto como o representativo de um todo, o branco é visto na sua individualidade" (SILVA, 2015, p. 145).

2.1 QUANTO MAIS MELANINA, MELHOR...

Nesta etapa fizemos a leitura do livro "Por que somos de cores diferentes" de Carmem Gil (2006). O desenvolvimento dessa atividade foi de fundamental importância, pois ajudou as crianças a entender a diferença da cor da pele das pessoas. Durante a apresentação verificamos que as crianças estavam um pouco confusas em relação à cor de sua pele e viam a cor negra como algo ruim, mas após a explicação da importância da melanina eles começaram a achar bom.

Nos relatos das crianças durante a apresentação verificamos que eles não estão incomodados com suas características físicas, mas um pouco em dúvidas em relação à cor de sua pele, por isso a maioria deles antes de pintar seus autorretratos, perguntavam para os colegas de que cor eles eram aceitando a opinião do colega se pintando da cor que eles falavam que eram. No entanto, observamos que Ângelo não pediu a opinião de ninguém e no momento da apresentação se declarou como negro dizendo: **"**Eu sou moreninho como vó Malu, a mãe da minha mãe, que é bem moreninha como eu**",** pintando-se de marrom. Diante do depoimento de Ângelo compreendemos que o mesmo começou a se identificar com alguém de sua família, embora sua mãe também seja negra ele não se identificou com ela. Ainda nessa atividade tivemos outro avanço, pois Raul dessa vez se identificou como bem marronzinho e por isso está mais protegido dos raios do sol. A menina também se apresentou como negra. Os demais educandos também fizeram relatos positivos em relação à cor de sua pele.

2.2 DE ONDE VÊM MEUS CACHOS?

Ao realizarmos esta etapa fizemos a leitura do livro "O cabelo de Lelê" da autora Valeria Belém (2012). Após a leitura propomos que as crianças fizessem um retrato do

colega destacando suas características e especificando suas qualidades, só após a finalização dos retratos fizemos a roda de conversa. Podemos dizer que essa etapa nos surpreendeu bastante, uma vez que nos possibilitou descobrir algo que até então havia nos passado despercebido, pois de acordo com Lelê alguns colegas da turma estão discriminando ela por causa do seu cabelo.

Ao perguntarmos se alguém já havia sofrido algum tipo de discriminação por causa do cabelo ela respondeu que sim, perguntamos se ela gostaria de falar como e onde foi? E ela respondeu**:** "Aqui na sala algumas meninas ficam me chamando de cabelo de Bombril". Sobre isso Gomes (2002, p.45) nos fala que:

> Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e nos círculos mais íntimos de amigos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos.

Esses apelidos são como uma faca cravada no peito, para uma criança e negra deixando marcas profundas. Por isso, a importância do afeto da família e da escola em trabalhar para uma educação antirracista. Também perguntamos como ela se sente quando as colegas falam isso de seu cabelo? E ela respondeu: "Com muita raiva, aí eu xingo e bato nelas**".** "A reação de cada pessoa negra diante do preconceito é muito particular. Essa particularidade está intimamente ligada à construção da identidade negra e as possibilidades de socialização e de informação", de acordo com Gomes (2002, p.46), ou seja, cada pessoa tem seu modo de reagir diante do preconceito, podendo se tornar agressiva, bem como, tímida.

Diante da resposta sentimos a necessidade de explicar que não existe cabelo bom ou ruim, que o cabelo não está relacionado ao bem ou o mal, mas que existem pessoas com diferentes tipos e texturas de cabelo. Falamos para eles cada pessoa, assim como a garota da história, tem o cabelo de acordo com seus antepassados e que devemos respeitar e aceitar o cabelo e as diferenças das pessoas sem preconceito e discriminação.

Quando perguntamos para as meninas porque elas estavam fazendo isso com a colega elas responderam que todo mundo falava assim e que a mãe de uma delas se referia dessa maneira em relação ao cabelo de Lelê. Nesse sentido, Gomes (2002, p.44) afirma que: "as múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual". Ou seja, se a criança está inserida em um ambiente racista ela reproduz esse comportamento.

Verificamos que depois dessa atividade, as meninas se apresentaram com mais cuidado e respeito em relação aos colegas e em especial com Lelê, pois passaram a brincar juntas mais vezes, sem brigas e até dividiram uma boneca nas brincadeiras em sala. Para finalizar perguntamos se eles gostariam de mudar alguma coisa neles, todos disseram que não, que estão satisfeitos com suas características. Inclusive, Ângelo. Observamos que se inicialmente ele tinha dificuldade de falar sobre a sua cor, após o desenvolvimento dessas atividades ele passou a adotar uma postura mais firme diante dos colegas se colocando nas atividades e não faltando as aulas.

2.3 MINHAS DIFERENÇAS ME DEIXAM FELIZ

Durante esta etapa realizamos a leitura da do livro "Pretinho meu boneco querido" da autora Maria Cristina Furtado (2008). Após a leitura entregamos para as crianças duas folhas uma em branco e a outra com várias carinhas expressando sentimentos como: alegria, tristeza, seriedade, fúria, vergonha, ironia, susto e desconfiança. Em seguida, fizemos seis perguntas relacionadas ao que foi trabalhado durante a pesquisa-ação e solicitamos que eles respondessem com uma carinha que expressasse seu sentimento.

A primeira pergunta foi: Você sabe o que é preconceito ou discriminação racial? A maioria respondeu que sim, baseando-se nos conhecimentos adquiridos durante a pesquisa, mas Ângelo afirmou que sabia e que era o que alguns meninos faziam com ele, da mesma forma que os brinquedos faziam com o boneco. Sentimos em sua resposta que o menino se sentiu dentro da história. Lima (2005, p.101) nos fala que toda obra literária nos transmite uma mensagem não apenas por meio da escrita, mas também através de imagens que podem ampliar a imaginação e construir enredos sobre aquele mundo imaginário. Ou seja, por meio de sua imaginação Ângelo se identificou com o personagem do livro e ficou feliz em saber que no final o boneco teve final feliz. Então, consequentemente ele também pode ter.

Depois perguntamos se alguém já tinha feito algum comentário maldoso sobre suas características físicas? Como você se sentiu? Como já esperávamos Ângelo e Lelê responderam positivamente, Lelê utilizou uma carinha triste para expressar o que sentia, enquanto Ângelo usou a carinha de furioso, ressaltando que fica com muita raiva, com vontade de bater nessas pessoas.

A terceira pergunta foi como você se sente quando alguém fala da cor de sua pele? Ângelo e Lelê responderam com a carinha que representa a fúria, sendo que Ângelo acrescentou que não gosta porque as pessoas falam coisas ruim da cor dele e por isso, ele

fica com tanta raiva que não quer ir para a escola. Diante da resposta dele reforçamos mais uma vez que não devemos ficar com medo ou com vergonha da nossa cor ou de nossas origens, pelo contrário, devemos nos orgulhar do nosso pertencimento racial.

Perguntamos também como eles se sentem quando alguém faz algum comentário sobre seu cabelo? A maioria respondeu que feliz, embora Ângelo e Lelê responderam que ficam desconfiados. Ângelo disse que fica desconfiado porque geralmente as pessoas falam isso quando ele está com o cabelo grande, um pouco cheio. Já Lelê disse que fica desconfiada porque acha que a pessoa está fazendo piada sobre seu cabelo. Ao tratar da questão do cabelo da população negra, Gomes (2002, p.44) realça "mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, mais especificamente o brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos". Ou seja, desde pequeno o negro adota uma postura conflitante quando o assunto é seu cabelo ou cor da pele, mesmo que seja um elogio, a criança e negra age com desconfiança, pois o padrão de beleza que a sociedade lhe apresenta é totalmente diferente do que ele faz parte. Nesse contexto, Malachias (2007, p.33) reforça que "as características fenotípicas, como a espessura dos lábios, o formato do nariz e a textura capilar, nessa mentalidade brasileira cristalizada, tornam-se marcas relevantes para a classificação das pessoas consideradas bonitas ou feias".

Perguntamos ainda, como elas se sentem quando se olham no espelho e como elas gostariam de ser? E solicitamos que fizessem um desenho de como elas queriam ser. A maioria disse sentir-se contente com o que ver no espelho e que não mudaria nada. Ângelo também revelou sentir-se feliz e disse que não mudaria nada nele, inclusive na hora de pintar seu desenho utilizou o lápis de cor preta. Embora, as cores apresentadas na caixa de lápis de cor que conhecemos não representem a diversidade da população brasileira, a atitude de Ângelo pode representar uma maior aceitação das suas origens.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa-ação visou colaborar positivamente com a turma em questão na tentativa de favorecer a autoestima das crianças e negras, contribuindo para que elas possam fortalecer a sua identidade, orgulhando-se da sua cor, da sua história, do seu corpo, do seu cabelo, do seu povo.

Foram observados pontos positivos no processo de construção da identidade negra de Raul e Ângelo, uma vez que eles começaram a demonstrar aceitação de sua cor e de

suas origens. Acreditamos também que houve um aumento de sua autoestima, pois ao verem a história de seu povo ser contada de maneira positiva, eles puderam compreender que ser negro não é motivo para se envergonhar, tão pouco para se deixar humilhar por quem quer que seja. Ângelo apresentou uma maior confiança em si mesmo, enquanto que Raul se mostrou com mais flexibilidade quando o assunto é ser negro e ter cabelo liso ou não. No entanto, a criança e branca que costumava xingar a outra não estava presente nas últimas etapas.

Assim, essa pesquisa-ação caminhou no sentido de contribuir para uma sociedade mais justa. Nesse sentido, vale ressaltar que para construirmos uma sociedade que valoriza, acolhe e celebra a diferença precisamos que a formação inicial e continuada dos docentes os ajude a refletir, bem como, os empodere com os conhecimentos necessários para combater toda forma de exclusão, segregação, injustiça, preconceito e discriminação. E ainda é importante salientar que a escola tem um papel de ajudar a família das crianças a repensarem seus preconceitos promovendo encontros e práticas que caminhem para a construção de uma sociedade mais plural, equânime e humana. Assim, estaremos possibilitando uma Educação em/para os Direitos Humanos na escola.

REFERÊNCIAS

BELÉM, Valéria, **O Cabelo de Lelê;** ilustração de Adriana Mendonça. Editora IBEP Nacional, 2º edição, 2012.

CONSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011. p.40-84.

DESLANDES, Suely Ferreira. O desafio da pesquisa social; In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). 31.ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho meu boneco querido**. Editora do Brasil, SP, 2º edição, 2008.

GIL, Carmem. **Porque somos de cores diferentes?** São Paulo: Editora Girafinha, 2006.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz. **Entre assimilação e negritude.** Revista Eletrônica de Educação v.9, n.2 p.161 187, 2015. Artigo enviado em 29/08/2014 e aprovado em 10/11/2014.

JUNIOR, Lopes Ferreira Plácido. **A autoestima e sua influência no espaço escolar com a atuação dos orientadores educacional e pedagógico**. 2010. 38 f. Monografia (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica). Universidade Cândido Mendes-Instituto a vez do Mestre, 2010. Disponível em: www.avm.edu.br . Acesso em 15 de abr. de 2016.

MALACHIAS, Rosangela; **Cabelo bom. Cabelo ruim.** In: Coleção Concepções da diferença. Negros e Brancos na Escola, 1ª edição. Volume 07. Ministério da Educação: São Paulo, 2007.

MARTINS, Georgina. **Minha família é colorida.** SM Editora, 2005

OLIVEIRA, Lúcio. **Tímidos ou indisciplinados.** In: Coleção Concepções da diferença. Negros e Brancos na Escola; 1ª edição. Volume 07; Ministério da Educação São Paulo, 2007.

ROCHA, Mascarenhas Naíse. **A autoestima como um dos fatores determinantes do aprendizado da criança.** Brasília DF, novembro de 2003.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra:** o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil. 2015. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MENINAS E MENINOS RECONSTRUINDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mayra Alves Rodrigues e Tarcia Regina da Silva
Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns
mayra_alves.r@hotmail.com/tarcia.silva@upe.br

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo promover através da pesquisa-ação práticas com meninos e meninas da Educação Infantil que os auxiliem na desconstrução dos estereótipos de gênero. Atentar para estas questões na Educação Infantil se faz necessário para garantir desde os primeiros momentos da criança na escola uma educação que valoriza e acolhe as diferenças, logo, mais igualitária e respeitosa, livre de padrões que limitem as ações de meninas e meninos, reduzidas a práticas de discriminação e desigualdades entre gêneros. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa-ação organizada através de intervenções com crianças em uma escola do município de Garanhuns-PE. Os sujeitos da pesquisa foram crianças com idade de cinco anos. Ao observar e realizar intervenções com meninos e meninas na instituição de Educação Infantil percebemos que eles têm modos diferentes de agir e se comunicar e que o adulto tem papel importante no desenvolvimento e interação das crianças. Evidenciamos que podemos, desde a Educação Infantil, nos contrapor as concepções essencialistas e naturalizantes que fortalecem o aspecto biológico determinando como sendo de meninos e de meninas. Ressalta-se, ainda, a importância de inserir nos cursos de formação de professores(as) da Educação Infantil discussões e reflexões sobre as questões de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Gênero. Educação em/para os Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, reconhecemos que educar para desconstruir os estereótipos de gênero é um trabalho árduo, mas que deve ser realizado cotidianamente e transversalmente com as crianças desde a Educação Infantil e também junto com as famílias formando-as para educar seus filhos/as com respeito e acolhimento às diferenças. Ao ingressarem na escola, as crianças começam a conviver de forma mais intensa com as diferenças sociais, raciais, étnicas, religiosas e também de gênero e por esse motivo

precisam vivenciar experiências pedagógicas que tragam para a centralidade do processo educativo, as diferenças. Teixeira e Magnabosco (2010) nos explicam que:

> A escola é uma instituição que tem por finalidade educar para a cidadania, igualdade e ampliação dos direitos. Presenciamos muitas escolas reproduzindo práticas sexistas, que, através de normas, formas de avaliação, livros didáticos, currículos, disciplinas, etc, não problematizam e ou não abordam as questões de gênero assim como outras produções discursivas e linguísticas que hierarquizam as diferenças produzindo as desigualdades no ambiente escolar (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010, p. 13).

Nesse contexto, escolhemos a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, para a realização desta pesquisa, porque acreditamos que desde a tenra idade as crianças podemaprender a conviver, questionar, respeitar e celebrar as diferenças. É nela que meninos e meninas interagem juntos e entram em contato com os diversos mundos e culturas.

Por esta razão, torna-se importante que o corpo docente da Educação Infantil esteja atento à questão de gênero na infância, para que possibilitem que as identidades múltiplas dos (as) estudantes possam ser evidenciadas na escola, e que com isso incluam nas suas práticas pedagógicas uma Educação pautada em/para os Direitos Humanos visando a construção de uma sociedade mais justa e digna, que incorpora como um dos seus princípios o direito à diferença, bem como, almeja igualdade de tratamento para todos. A Educação é uma das ferramentas para a mudança social, pois desde cedo pode proporcionar às crianças o contato com as diferenças, numa perspectiva de valorização, respeito, compreendendo-a como algo positivo e enriquecedor para todos (as).

Mas, o que entendemos por gênero? Autores especialistas neste assunto como Louro (1997), Auad (2006) e Finco (2010) conceituam gênero como sendo as características sociais de mulheres e homens que são construídas a partir de experiências vividas no meio no qual fazem parte, sendo assim, homens e mulheres vão se moldando e adquirindo sua identidade dependendo do lugar e da época em que vivem. Tratar sobre as relações de gênero na Educação Infantil torna-se intrigante e ao mesmo tempo pertinente, pois o Brasil ainda possui uma raiz muito forte no regime patriarcal.

Diante do exposto, este artigo teve como objetivo geral, promover práticas com meninos e meninas da Educação Infantil que os auxiliassem na desconstrução dos estereótipos de gênero. Como objetivos específicos, observar as interações entre meninos

e meninas na sala de aula tendo como foco as relações de gênero; analisar as interações dos meninos e meninas a partir das falas, brincadeiras e desenhos produzidos utilizando livros de literatura infantil que abordem o tema gênero e a desconstrução de seus estereótipos; e, propiciar vivências que ajudem as crianças no reconhecimento do outro e na emancipação de ambos.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo como abordagem teórico-metodológica a pesquisa-ação. Ela foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino situada na cidade de Garanhuns no Agreste Meridional de Pernambuco. A escola, lócus da pesquisa, atende as crianças da Educação Infantil em tempo integral. A turma em que a pesquisa-ação foi realizada é composta por vinte e um alunos, 11 meninos e 10 meninas. Diante disso, elaboramos estratégias utilizando três livros de literatura infantil que tratam sobre a questão de gênero e que desmistificam o ideal de menina e menino.

Nessa perspectiva, organizamos essa pesquisa a partir da concepção deque os Direitos Humanos devem ser o fundamento ético da educação escolar. Nesse sentido, precisamos proporàs crianças, desde a Educação Infantil que se organiza através de práticas que favorecem a construção da democracia. Assim, reconhecemos que a Educação em/para os Direitos Humanos articulam a nossa indignação com a nossa sociedade profundamente marcada pela exclusão, violação dos direitos, pelas desigualdades, preconceitos e discriminações, à esperança de que podemos no espaço escolar, fomentar e promover ações de equidade que mesclam os princípios de igualdade e de diferença.

2 ENTRE BONECAS E CARRINHOS: QUESTÕES RELATIVAS A GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Louro (1997) afirma que as relações sociais são atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas. É dessa forma que os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de estarem no mundo.

“Assim, gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino-feminino, incluindo também

aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além disso" (CARVALHO, 2013, p. 92). Conforme afirma Joan Scott (1995), o gênero pode ser compreendido como a organização social da diferença sexual. A autora classifica gênero como sendo um elemento que constitui as relações sociais. Em uma dada cultura homens e mulheres a partir de interações sociais se constroem gradativamente e estabelecem posturas distintas que são relativas ao gênero a que pertencem.

Na sociedade atual, as crianças trazem as experiências vivenciadas no meio familiar e a partir das suas interações com os adultos, com outras crianças, com a mídia, entre outros, elas constroem o seu olhar sobre o mundo antes mesmo de ingressarem na escola. Nesse contexto, as crianças possuem maneiras de se comportar, valores e atitudes que são firmadas na educação familiar e propagadas na Educação Infantil.

> As relações de gênero e poder nos processos de socialização de crianças pequenas são repletas de estratégias voltadas à normalização e ao controle das expressões corporais. Formas de controle disciplinar estão intrinsecamente relacionadas à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino, bem como ao reforço de características físicas e comportamentos esperados para cada sexo nos pequenos gestos ou nas práticas rotineiras da educação infantil (FINCO, 2013, p. 06).

É comum perceber que as práticas de socialização de meninos e meninas são vigiadas e controladas de maneira sutil pelos adultos, sejam eles educadores (as) ou responsáveis. As falas, vontades, gostos e brincadeiras de cada criança são minimizadas, caso fujam das expectativas que correspondem ao gênero a que pertence. O que existe, tanto no âmbito familiar como escolar, é um entendimento equivocado sobre a infância, as crianças muitas vezes acabam tendo atitudes limitadas e padronizadas e agindo conforme o exigido e imposto.

Nas escolas de Educação Infantil as crianças se deparam com o outro, o oposto, é o início da construção de sua identidade, meninos e meninas vivenciam juntos novas descobertas.A partir dessa convivência entre sexos opostos adquirida na Educação Infantil é necessário que os educadores estejam atentos nas interações entre os meninos e meninas, pois a função desses profissionais não se restringe a cuidar do corpo da criança. Os cuidados que delineiam a Educação Infantil atingem aspectos sociais, intelectuais e psicológicos. É nela que as crianças adquirem as primeiras interações com adultos e outras crianças,ea partir dessas interações elas aprendem a conviver com o diferente.

> Sendo assim, na intenção de compreender essa lógica e desdobrá-la no contexto social e educacional, torna-se válido discutir com maior profundidade os conceitos de *scripts* de gênero, que se referem às atribuições que são/estão sendo culturalmente definidas como masculino e feminino, produzindo assim diferenças que se desencadeiam na constituição corporal, nas expectativas que temos em torno desse corpo e como vemos (ZANETTE; FELIPE, 2017, p. 21).

De acordo com o autor e a autora, os conceitos de *scripts* de gênero são comportamentos, maneiras de se vestir e gostos de meninas e meninos, homens e mulheres que são moldados e reproduzidos pela família, igreja, escola, mídia e que são estabelecidos como referências naturais de cada gênero. Desta maneira, meninas e meninos, homens e mulheres atuam na sociedade com expectativas já preestabelecidas. Embora saibamos que homens e mulheres são vistos na sociedade de formas diferentes, existe um ideal a ser seguido eclassificado como padrões de atitudes por ambos os sexos.

Dessa forma, na prática pedagógica dos educadores devem estar inseridas as questões das diferenças para que não seja promovido um modelo/padrão de atitudes, ou seja, os educadores devem conhecer as especificidades das crianças e tomar consciência de que cada criança é única na sua particularidade, seus gostos, costumes e vontades. No que diz respeito à diferença de gênero o professor não deverá esperar, por exemplo, que todas as meninas sejam meigas ou que todos os meninos sejam agressivos, ou ainda, que todas as meninas gostem de brincar de boneca e os meninos de carrinho.

Desse modo, discutir sobre essas questões relacionadas ao gênero na Educação Infantil é imprescindível, visto que não é garantida a importância devida ao tema no ambiente escolar e nas políticas públicas do Brasil. Ainda que consideremos os avanços na Educação Infantil, o Estado, principal responsável pela produção, pela manutenção e pela implementação e estabelecimento de políticas de igualdade, ainda tem muito por fazer (FINCO, 2010, p. 57).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para vivenciar a pesquisa-ação foi necessário realizar intervenções com as crianças com o objetivo de identificar as interações dos meninos e meninas a partir das falas, brincadeiras e desenhos produzidos utilizando livros da literatura infantilque

abordem o tema gênero e a desconstrução de seus estereótipos. Na primeira intervenção utilizamos o livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”, da autora Ruth Rocha (1996). A história é sobre dois irmãos que não convivem bem com suas diferenças, eem um momento da história a irmã de Pedro queria ir jogar bola com ele, mas Pedro não deixava. Perguntamos as crianças o que elas achavam da menina querer jogar bola. Elas responderam:

> Maria: tem problema sim, porque bola é de menino.
>
> Júlio: pode sim, só com a bola rosa.

Conforme afirma Zanette e Felipe (2017), as regulações de gênero são tão embutidas nas relações sociais que é bastante difícil perceber a diversidade de feminilidades e masculinidades que estão presentes na sociedade. Deste modo, é possível concluir que os brinquedos e brincadeiras são generificados e possuem intenção de estereotipar ações de meninos e meninas. Simples brincadeiras são supervisionadas e, por vezes, banidas pelos adultos (pais e educadores) por não seguirem as regras impostas pela sociedade, que modelam atitudes e comportamentos para meninos e meninas seguirem. Essas ações de discriminações para ambos os sexos motivadas pela família e escola fortalecem atitudes sexistas na sociedade e nas relações pessoais.Outro momento que as crianças falaram sobre a história foi quando Pedro (personagem do livro) estava chorando. As crianças imediatamente falaram:

> Carol**:** homem não chora.
>
> Léo**:** menino pequeno chora.
>
> Mariana**:** a minha mãe chora, minha vó também chora.

A partir dessas frases das crianças, notamos que elas possuem um ideal construídosobre as características relacionadas à masculinidade e feminidade, no ambiente de convívio delas provavelmente algumas atribuições sobre homens e mulheres devem ser exaltadas, comentadas ou ensinadas e que acabam sendo, portanto, tidos como verdades, ideais e modelos a serem seguidos, caso seja homem ou mulher.

> Assim que as crianças se tornam capazes ou passam a ser vistas como capazes de agir conscientemente por si próprias, comportamentos específicos são incentivados ou desestimulados, de forma que as crianças aprendem gradualmente o que é aceitável para os participantes de suas comunidades locais de masculinidade ou de feminilidade (PAECHTER, 2009, p. 53).

As crianças entendem sobre o que homem pode ou não fazer, elas, portanto são estimuladas a agir e pensar de forma desigual sobre homens e mulheres de tanto vivenciar no ambiente familiar essas questões de gênero como “coisas de menino e de menina”, ou até mesmo dentro da escola a partir do momento em que tem consciência elas agem de acordo com os comportamentos que foram incentivadas.

Na segunda intervenção contamos a história do “Príncipe Cinderelo” da autora Babette Cole (2000). A história é uma releitura da “Cinderela”, etodos os fatos acontecem com um príncipe que realiza serviços domésticos. Durante a leitura da história, quando falamos isso, um dos meninos falaram:“João: ele é homem e “tá” limpando a casa? Ele é mulherzinhaaaa!”

Depois de João comentar isto, as outras crianças riram quando olharam a ilustração do príncipe limpando a casa e afirmaram também que o príncipe era mulherzinha. Desde cedo é transmitido para as crianças que o cuidado com a casa é uma função única e exclusiva de mulheres. Os comportamentos de homens/mulheres, meninas/meninos são arraigados na sociedade como algo natural, eé comum conviver com as diferenças entre ambos sem que haja nenhum questionamento sobre isto, é comum também haver lugares que cada um deve ocupar, tudo é controlado, todas as ações e vontades.

> As meninas e os meninos, desde pequenas/os, são introduzidas/os num mundo discursivo onde a heteronormatividade aparece como modelo inquestionável. Elas e eles são controladas/os, repreendidas/os, disciplinadas/os, embora muitas vezes os meninos demonstrem querer pintar as unhas como meninas e as meninas querem fazer coisas ditas de meninos (FINCO; SILVA; DRUMOND, 2011, p. 72).

Padrões como esses já estão fincados nas crianças, mas eles devem ser discutidos e desconstruídos a partir de esclarecimentos com os pais ou responsáveis, educadores e educadoras, enfatizando que meninos e meninas podem e devem ocupar os lugares que quiserem e as tarefas devem ser divididas de maneira justa e igual a fim de não gerar e nem reproduzir mais desigualdades.

Num terceiro momento,apresentamos também o livro “Por que os meninos tem pés grandes e as meninas tem pés pequenos?” da autora Sandra Branco (2010). A história mostra que não devemos criar expectativas e estereótipos para ambos os sexos, pois cada pessoa tem suas preferências e diferenças que deverão ser respeitadas. Durante a

contação,uma criança, porém, nos chamou atenção quando falou: “Às vezes eu queria brincar de boneca, mas meu pai não deixa, nem minha mãe”.

Diante do que foi dito pela criança percebemos que existe no seu ambiente familiar regras e limitações nas escolhas dos brinquedos. Conforme afirmam Zanette e Felipe (2017) constatamos como as crianças são influenciadas a agir conforme o que os adultos esperam elas hajam, até os brinquedos e brincadeiras são controlados, elas são controladas todo tempo a seguir um *script* que é determinado antes mesmo de seu nascimento.

> Nesse jogo de poder entre adultos e crianças, as variantes de gênero vão sendo fabricadas por meio de práticas repressivas e de silenciamento de determinados discursos para que no silêncio, o indivíduo infantil “esqueça” ou “altere” o *script* de sua constituição identitária (ZANETTE; FELIPE, 2017, p. 27).

Acreditamos que todas as crianças possuem o direito de brincar independente do sexo a que pertence. Além disso, é por meio do brincar que é garantido o desenvolvimento do pensamento, e da socialização. O brincar desempenha um importante papel na formação de identidade de meninos e meninas.

Para concluir a pesquisa com as crianças elaboramos duas atividades onde meninos e meninas puderam experimentar brincadeiras diferentes das quais já estavam habituadas realizar: meninas, jogar futebol e meninos, brincar de bonecas. Pegamos a bola e uma menina falou: “- Eita, vamos brincar com bola de meninoooo!” Durante a brincadeira meninos e meninas brincaram juntos, correram, gritaram se envolveram no futebol como se não existissem diferenças impostas entre ambos os gêneros. Observamos que as meninas não se negaram em nenhum momento em participar da brincadeira, não houve restrição por parte delas e nem os meninos se negaram brincar de futebol com as meninas. Agindo dessa forma no cotidiano escolar, com brincadeiras que não separem meninos de meninas, as desigualdades entre os gêneros serão minimizadas.

No dia seguinte, mostramos as crianças três bonecas e pedimos para imaginarem que elas jogaram futebol, mas se machucaram. Entregamos as bonecas para os meninos e meninas e falamos que elas estavam com braços, pernas e cabeças machucadas. Os meninos começaram um pouco tímidos na brincadeira e não quiseram pegar nas bonecas, mas logo depois eles se envolveram e brincaram também.

Entendemos que os lugares de meninos e meninas são determinados, limitados e controlados e que por isso muitas brincadeiras não são permitidas, emeninos brincando de boneca, por exemplo, é uma delas. Desestabilizaras concepções sobre as relações de

gênero requer que toda equipe pedagógica esteja preparada e empenhada para tratar desse assunto e consciente da necessidade de romper todo preconceito sobre ele, visto que é transmitido e impregnado modelo de agressividade, força e coragem nos meninos e a delicadeza, sensibilidade e passividade nas meninas. Para a escola trabalhar essas questões é preciso assumir a perspectiva de uma educação em/para os direitos Humanos, bem como é preciso que desde a formação inicial do professor ele possa conhecer e discutir sobre o tema.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, ao observar os meninos e as meninas, na instituição de Educação Infantil, percebemos que ambos têm modos diferentes de brincar e se comportar, isto porque recebem educação distintas seja em casa, com a família ou na escola. Observamos também, o quanto as cores e os brinquedos são artefatos culturais utilizados pelas crianças para classificar as questões de gênero, o masculino e o feminino.

Percebemos ainda a partir das falas e desenhos que as crianças estabelecem identificações com as brincadeiras com base nas relações de gênero. Mas, quando possibilitamos brincadeiras de futebol e bonecas para meninos e meninas brincarem notamos que as crianças não se negaram a brincar, não se negaram de juntas romper todo o preconceito criado pelos adultos.

Percebemos que brincando juntos meninos e meninas estavam rompendo todas as fronteiras construídas durante todo o processo de socialização sobre relações de gênero. A partir dessa vivência, evidenciamos que podemos, desde a Educação Infantil, nos contrapor as concepções essencialistas e naturalizantes que fortalecem o aspecto biológico determinando as coisas de meninos e de meninas, de macho e de fêmea.

Nesse sentido, podemos organizar práticas educacionais que contribuam para novas construções e desconstruções de imagens, proposições e concretizações de alterações de hierarquias que são socialmente consideradas como de meninos e de meninas. Precisamos como agentes socioculturais e políticoscontribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural que reconhece, acolhe e celebra as diferenças.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANCO, Sandra. **Por que meninos tem pés grandes e meninas tem pés pequenos?** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org.) **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 4, p. 90-124.

COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELIOT, Lise. **Cérebro azul ou rosa:** o impacto das diferenças de gênero na educação. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese; revisão técnica Jane Felipe. Porto Alegre: Penso, 2013.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confrontos e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

FINCO, Daniela. Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil. In: **Revista Pátio Educação Infantil**, julho/setembro 2013.

FINCO, Daniela; SILVA, Peterson Rigato da; DRUMOND; Viviane. Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria. (org.) **Culturas infantis em creches e pré-escolas estágio e pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2011. Cap. 3, p. 59-84.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. **Uma perspectiva pós-estruturalista.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas:** aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Tradução: consultoria e supervisão: Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta, galinha sem pé.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade:** formação de educadoras/es. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Os enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os *scripts* de gênero. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. (org.) **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos.** Porto Alegre: Evangraf, 2017. Cap. 1, p. 17-35.

AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA CRIANÇA MIGRANTE SOBRE O ESPAÇO OFERTADO.

Mônica de Carvalho Teixeira
PPGE/UFJF; CESVA/FAA e FAETERJ/Três Rios
monica3rios@yahoo.com.br

Introdução

Este recorte da pesquisa de doutorado em andamento sobre crianças migrantes, apresenta considerações em relação à condição migrante de uma criança inserida em uma escola pública da cidade de Itaboraí, região metropolitana fluminense. A condição de migrante não é algo que faz parte do grande movimento de globalização recente, a história das crianças migrantes possui sua origem nos remotos tempos da colonização brasileira pelos portugueses.

1 – O processo migratório e a personagem deste artigo.

No Censo de 2000, houve um trabalho minucioso por parte do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - apresentando a população brasileira em termos de migração e deslocamento. Aproveitando estas considerações, trago o conceito de migração fornecido pelo IBGE, de forma resumida como sendo 'o sujeito que não reside no lugar em que nasceu'.

A migração pode ser direcionada pelo processo globalizatório, na qual no entendimento de Santos (2011), prevalece como algo perverso. Pensar na globalização como a união de culturas, mercados e pessoas é ter um conceito frágil sobre o tema, tem-se de ir mais além, pensar nela como a perversidade do mercado capitalista que exclui os marginalizados pelo sistema, ou seja, exclui os que não detêm saber sobre as novas tecnologias, exclui quem não possui poder de compra

> De fato, para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA (AIDS) se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção. (SANTOS, 2011, p. 19-20)

Foi em um destes deslocamentos migratórios brasileiros, impulsionado pelas redes econômicas que fazem o território nacional ir muito além dele próprio, que minha vida cruzou-se com a de Bárbara[137], uma menina, pequena no tamanho, mas com grandes atitudes no mundo e na escola onde nos encontramos. Bárbara, uma criança de 6 anos completados em 2016, conheci quando ela possuía 4 anos de idade; é comunicativa, engraçada, líder, gosta de ter a última palavra, demonstra poder de persuasão junto ao grupo de crianças de sua sala e moradora da cidade em que realizei a pesquisa, mas ela não nasceu neste local, veio, como diversas outras crianças, com suas famílias atraídas por postos de trabalho que ofertavam melhores condições socioeconômicas. A ida de sua família para esta cidade foi diretamente relacionada às transformações que o local sofreu com a implantação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro – COMPERJ. De acordo com o censo 2010, a população de Itaboraí era de 218.008 pessoas, passando para a progressão de 230.786 pessoas em 2016.

E assim, Bárbara foi mais uma criança, dentre as várias outras que a cidade de Itaboraí recebeu em suas escolas municipais. A chegada destas crianças nas redes de ensino provocou inquietações no corpo docente, pois as diversidades culturais presentes, principalmente as diferenças no vocabulário, se fizeram sentir por todas as escolas da rede. Essas situações me instigaram a mapear a condição das infâncias migrantes no município de Itaboraí/ Rio de Janeiro, tendo como eixo o olhar das próprias crianças a partir das localidades em que se encontram. Ou seja, a intenção foi investigar como as crianças vivenciam suas realidades geo-históricas e exercem suas autorias infantis nesses espaços ofertados e como suas condições migrantes se expressam nesse processo. E busquei fazer isso a partir da vivência com Bárbara.

2 - O campo dos Estudos da Infância: o referencial teórico assertivo no encontro com a criança migrante.

As concepções de infância se debruçaram a apresentar ideias sobre a criança e sua infância através dos tempos, Heywood (2004) expôs de forma clara e sucinta as principais considerações sobre a criança e sua infância que embasou o pensar da educação institucional e familiar de crianças por muito tempo e, ainda hoje algumas destas ideias permanecem vivas nestes cotidianos. Concepções ambíguas e contraditórias que

[137] Nome fictício

influenciaram/influenciam a construção social da infância, principalmente nas sociedades ocidentais como: Impureza/Inocência; Inato/Adquirido; Independência/Dependência.

Desta forma, a construção da infância vem sendo desenhada, orquestrada e arquitetada tendo em vista a discussão 'enganosamente simples sobre "o que é uma criança?" (Heywood, 2004, p. 16), influenciando ofertas de programas institucionais indo do plano assistencial à educação; da educação compensatória, perpassando pela pré-escola preparatória até a pré-escola com objetivos em si mesma. E, em todas as discussões postas, um sentimento sobre a criança e sua infância.

A materialidade dos estudos sobre a infância remete ao olhar questionador sobre as práticas empreendidas em prol desta criança, práticas estas que precisam ser pensadas na direção de quem a usufrui, despidas de qualquer estigma ou preconceito, potencializando as vivências nos

> ambientes coletivos no âmbito da esfera pública, fora da esfera privada da família, na convivência com as diferenças e com o respeito à diversidade, rumo à utopia de uma educação que supere a desigualdade, o adultocentrismo, o racismo, o sexismo, o machismo, a homofobia, a heteronormatividade. (FARIA e FINCO, 2013, p. 109).

Movimentos e estudos intensos sobre estudos da infância trazem à cena a criança/infância (re)interpretada à luz dela mesma, valorizando o conhecimento desta como possuidora que é de experiências histórico-culturais diferente de seus pares – outras crianças e/ou os adultos que as cercam, entendendo como a infância foi sendo construída no decorrer do tempo e do espaço.

> As mudanças sociais, econômicas, religiosas, políticas ocorridas ao final do século XVII começam a criar o início da particularização da infância, que emerge junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo e com ela, a reestruturação do espaço destinado para as crianças. (LOPES, 2003, p. 51)

O mundo ocidental começou a perceber e a entender a vida infantil a partir dos processos de racionalização que institucionalizaram a concepção do que é ser criança e ter uma infância, como: escola, orfanatos, asilos, família, ONG´s e outros elementos surgidos de uma cultura do adulto para a criança, ou seja, uma cultura adultocêntrica, assim, se o mundo é dinâmico na sua própria constituição, o desenvolvimento humano também o é, na medida em que o que há é uma unidade entre o sujeito e o meio. Isso implica também, em entender o desenvolvimento humano não como um processo regular

de crescimento, como uma simples repetição do caminho percorrido pela filogênese, mas entendê-lo como um processo marcado por instabilidades, rupturas, por mudanças qualitativas, muitas vezes, radicalmente diferentes se comparados aos estados anteriores.

Essa perspectiva sobre o desenvolvimento humano nos permite pensar a infância a partir das vivências infantis e não tomando esta como uma fase da vida. Isso significa partir de uma concepção de pesquisa que ao invés de falar *sobre* as crianças a tendo como referência o olhar do adulto, fale *com* as crianças buscando compreender suas lógicas infantis como legítimas formas de agir, dizer e pensar o mundo. Essas lógicas infantis representam suas vivências e são expressas, muitas vezes, nas suas narrativas, produções gráficas e imagéticas, nas brincadeiras e outras formas de expressão próprias das crianças.

Segundo Qvortrup, para realizar pesquisas com crianças e tomá-las como unidade de observação principal é preciso definir a categoria *geracional* infância na estrutura social. Como nos diz Nascimento, para este autor,

> [...] as relações geracionais determinam lugares apropriados ao desenvolvimento e à socialização das crianças... nesses espaços, nem sempre estas são reconhecidas em seus direitos, tampouco têm voz, mas são sempre representadas pelos adultos – professores, pais e mães, etc. Relacionada a uma lógica pautada na proteção, as práticas sociais dos adultos sobre as crianças vêm acompanhadas de controle e, de acordo com Qvortrup, de uma atitude paternalista, que ele define, em sua nona tese, como 'uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis (NASCIMENTO, 2013, p.76)

O processo de compreensão da infância proposto pela Sociologia da Infância, rompe com o pensamento linear, em que a infância é concebida através de um olhar determinista e padronizado, não tendo o recorte da psicologia do desenvolvimento – o indivíduo – mas o grupo social e as relações que são estabelecidas a partir destas relações.

Os diferentes espaços de educação para a infância precisam ser espaços que permitam a multiplicidade de experiências como espaço público que é, sendo "o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação (...) possibilitando à criança outros agenciamentos, afetos e amizades." (Abramowicz, 2013, p. 11), traduzindo-a como protagonista que é. E, ser protagonista consiste em reconhecer que cada ser humano é potencialmente sujeito de sua própria história, alimentando o paradigma da comunhão, em que no contato com a diferença há o estabelecimento do respeito no lugar da tolerância, "pois é possível tolerar negando e invisibilizando a existência". (Santos e Gonçalves, 2012, p. 107), rompendo

com a universalidade que acabou por inserir todas as pessoas dentro de um mesmo padrão cultural.

Como nos diz Lopes e Vasconcellos (2006, p. 11), “bebês e crianças humanas nascem, assim, em paisagens pré-organizadas culturalmente (espaços geográficos e tempos históricos), em estreitos contatos sociais, capazes de se identificar com seus co-específicos, de onde parte seu desenvolvimento”. No entanto, seus conceitos da espacialidade surgem das suas vivências e não da cartografia apreendida na escola. O desenvolvimento infantil se dá num espaço cultural ofertado e a vivência o transforma em lugar.

A Geografia da Infância se constitui como um campo de estudo multidisciplinar, entendendo o indivíduo como pertencente a um espaço que o influencia na forma deste ser-estar no mundo.

> ao privilegiar o espaço físico-social na abordagem da infância a partir de si mesma, e ao adoptar como constructos expressões como território e territorialidade, espaço e lugar (...) apresentam um significativo contributo para a inteligibilidade do modo como o habitus se funde com o habitat e vice-versa e, como tudo isto se configura em trajectos de vida e processos de identificação infantil. (SARMENTO, 2005, p.11-2)

Marcas geográficas/culturais se fazem presentes no modo de vida de cada indivíduo e, estas marcas podem não são apagadas da vivência do indivíduo. O que Sarmento (2005), escreveu acima é justamente o entendimento de que este campo de estudo se constrói paralelamente com outros campos de estudo, como a antropologia e a sociologia e, com a noção de que o ser humano para compreender o outro ser humano, necessariamente, precisa conhecer o contexto geográfico, histórico, cultural e social da qual fez ou faz parte para assim melhor compreender seu modo de ser-estar no mundo.

3. Descobrindo a criança por trás da migrante: a cidade e a escola.

A cidade de Itaboraí - cujo nome de origem Tupi significa “*Pedra Bonita escondida na Água*”, me foi dito pela menina Bárbara no momento de uma das atividades em sala de aula para a realização de um projeto que trazia um pouco da história da cidade como pano de fundo para o conhecimento das crianças – é uma cidade localizada no leste fluminense, e que desde sempre, devido a sua posição geográfica no Estado do Rio de

Janeiro, foi e é rota de passagem com entroncamentos rodoviários e fluviais (devido ao seu porto fluvial - hoje desativado - em Porto das Caixas). Estes elementos foram favoráveis à expansão econômica e, assim, no século XXI, foi escolhida pelo governo federal para sediar o maior e mais completo investimento da Petrobrás, o COMPERJ.

A cidade então passou a ser vista como possibilidade de ganhos financeiros para muitas pessoas: as da própria cidade – que criaram oportunidades de trabalho indireto, como: restaurantes, hotéis, pousadas, serviços de limpeza, etc. e; as que vêm de fora da cidade, do estado e até mesmo do país, empregadas pelas empresas que prestam serviços à PETROBRÁS, mas com a Operação Lava-Jato, o número de pessoas trabalhando nas empresas terceirizadas para a Petrobrás sofreu uma diminuição considerável e, mesmo com a timidez no número atual de crianças migrantes inseridas nas redes municipais da cidade, visitei escolas incluindo o CEMEI Visconde de Itaboraí, hoje, uma pré-escola municipalizada, que atua em 2 turnos, atendendo crianças no período matutino e vespertino e, embora se fale em uma grande saída de migrantes do município, a escola concentra um considerável número de crianças migrantes em seu interior – uma média de 15% de seus alunos é migrante. E assim, surge a escolha pelo campo de pesquisa. Assim, descortino o campo de pesquisa, conhecendo a cidade, a escola, sendo apresentada a uma criança migrante, cujo protagonismo foi o mote da minha tese.

As brincadeiras, que presenciei no pátio, deixa entrever que a criança não apaga de sua mente o local de onde veio. O sentimento de um dia pertencer a uma outra cidade faz parte agora das brincadeiras exercidas junto às demais crianças. Relato abaixo, um destes momentos no pátio:

> Pesquisadora: “Vocês estão brincando de que?”
>
> Bárbara: “de viajar”
>
> Pesquisadora: “E para onde vocês vão?”
>
> Bárbara (parando o ônibus, levantando-se, abrindo um sorriso e os braços):“Ué, para a Bahia, meu país.”
>
> E seguem a guiar o ônibus e o caminhão pelo pátio da escola. (nota de campo do dia 25 de maio de 2015)

Em outro momento, em que as crianças brincam pelo pátio da escola, começam a percorrer caminhos em meio aos brinquedos alocados no pátio, me aproximo e pergunto:

> Pesquisadora: “então você morava na Bahia antes e, porque veio morar aqui?”

> Bárbara: “falei assim, vamos mãe, eu quero muito ir morar no Rio de Janeiro. E foi assim.”
>
> Pesquisadora: “E quem mais veio com você lá da Bahia?”
>
> Bárbara: “meu pai, minha mãe e minha irmã.”
>
> Pesquisadora: “e o seu pai trabalha onde? E sua mãe?”
>
> Bárbara: “meu pai trabalha na firma e minha mãe vende hambúrguer.”
>
> (nota de campo de 11 de maio de 2015)

Bárbara é consciente de sua condição de migrante, um dia em sala de aula, quando a professora contava a história “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”, surgiu o termo ‘aves migratórias’, tão logo ouviu, falou: “São aquelas que voam de um lado para o outro.” A professora indagou se ela saberia dizer o que esta palavra teria a ver com ela e, Bárbara respondeu: “Já sei! Eu nasci em Salvador[138], morei em Belo Horizonte[139] e agora tô aqui em Itaboraí.”

4. Considerações finais

Através da breve apresentação de um recorte do diário de campo, permito orientar o olhar do leitor para a ação de Bárbara. Tecendo suas percepções sobre o mundo que as cercam, as crianças questionam o adultocentrismo das teorias clássicas na forma de entender a infância, mostrando-nos, através dos exemplos citados, a apropriação do conhecimento. Tem-se a concepção de que o meio não deve ser pensado na sua dimensão absoluta, mas como elemento interpretado e, assim, vimos que ao (re) elaborar a ‘viagem’ pelo pátio da escola, as crianças não estão reproduzindo tal qual seus locais de origem, mas se apropriando de uma nova condição de vida, em um novo lugar.

Este novo espaço toma forma e se transforma no lugar na qual a criança sente o prazer de lá estar. A infraestrutura da escola, apesar de pronta para receber esta criança, permite que a criança o vivencie tendo como orientação o seu local de origem. Nada se torna pronto e acabado, através das ações mútuas de crianças e professores, o espaço toma um contorno próprio dos atores que vivenciam a experiência de lá estar.

[138] Nome fictício
[139] Nome fictício

Vivenciando o campo de pesquisa, permite-me entrever as constituições identitárias presentes nas crianças, brincando e utilizando como referência destas brincadeiras, seus locais de origem: viajando, voltando e comentando sobre eles. Conhecer como as crianças elaboram suas experiências cotidianas leva a refletir sobre o desenvolvimento destas como sujeitos únicos e criativos que, imersos num dado contexto histórico-cultural, constroem trajetórias e vivenciam experiências pessoais singulares na sua relação com o mundo. Isto me leva para a Reprodução Interpretativa – na qual a brincadeira reflete a ação de acordo com as experiências vividas, trazendo em seu bojo considerações em que as crianças criam, recriam, imaginam, reinventam.

E, tendo nesta criança protagonista, não só deste artigo, mas também de suas ações no cotidiano escolar, é que se faz imprescindível pensar sobre as políticas públicas de acolhimento à criança migrante dentro das cidades em que se inserem, levadas por suas famílias na busca por uma melhor qualidade de vida, para evitar que o êxodo seja um fator presente. Pensar ações concretas, dentro ou fora das escolas, requer um olhar mais cuidadoso, não só dos profissionais da educação, mas também das autoridades políticas, reconhecendo as diferenças que se fazem presentes oferecendo condições de inserção no cotidiano da cidade e, consequentemente da escola.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam e KRAMER, Sonia. **"O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola**. Caderno CEDES, 1991.

ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (org) **Educação Infantil e Diferença.** Campinas/SP: Papirus, 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. **Tempos e Espaços das Infâncias**. Currículo sem Fronteiras, v.6, p 5-14, jan/jul 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. **Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem a diferença.** In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (org) Educação Infantil e Diferença. Campinas/SP: Papirus, 2013.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES & VASCONCELOS, T. **Geografia da infância**: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp. 103-107, Jan/Jun 2006.

_____. **Então somos "Mudantes***".* Niterói, 2003. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social" Jens Qvortrup**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf Acessado em: 12 março de 2016

SANTOS, Milton. **Por uma nova Globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro : Record, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância**: Correntes e Confluências. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%EAncias.pdf Acessado em: 10 maio de 2016

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAIS OS REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DESSE PROCESSO?

Pedro Neto Oliveira de Aquino
Universidade Federal do Ceará – UFC
pedrodemelo@outlook.com

Introdução

Atualmente as Instituições de Educação Infantil são responsáveis pelas rotinas parciais ou integrais vivenciadas por meninas e meninos de diversas nacionalidades. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), as Instituições de Educação de Infância *"podem ser entendidas como fóruns públicos situados na sociedade civil em que crianças e adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica"* (p. 101); e em meio a esses projetos, as crianças co-constroem conhecimentos, **identidade** e cultura.

A construção da identidade nesse período da vida se dá na vivência da(s) infância(s), ou seja, nas relações cotidianas que as crianças estabelecem com a cultura, seja pelas próprias iniciativas ou por meio de práticas intencionalmente planejadas por suas professoras, e nesse processo, a rotina se torna uma oportunidade de ampliação das curiosidades e das inquietações das crianças acerca de si e dos outros.

No contexto da Educação Infantil brasileira, o processo de construção da identidade na primeira infância é compreendido na concepção de criança explicitada no Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), que afirma ser a criança um sujeito ativo e de direitos, que age sobre o meio e por ele é afetado, produtor de significados e culturas, que constrói sua identidade individual e coletiva nas interações com outras crianças e adultos, sendo assim a infância uma construção histórica e social.

Tendo em vista essa concepção de criança, compreende-se que as experiências vivenciadas durante esse processo são interpretadas de diferentes formas por cada sujeito, não podendo sua identidade ser compreendida como predeterminada, rígida e universal (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003). Ao contrário, a identidade é um conceito relacional e relativo, construído por meio de um processo que está sempre em curso, no qual "o significado do que as crianças são" (DAHLBERG, MOSS e PENCE,

2003, p. 81) as distanciam e/ou as aproximam das imagens que elas possuem dos grupos que constituem a comunidade humana à qual elas pertencem.

Objetivo

Neste trabalho, o objetivo principal é identificar quais pressupostos teóricos têm utilizado a produção acadêmica brasileira para compreender o processo de construção da identidade na primeira infância no contexto da Educação Infantil.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e utilizou como procedimento de construção de dados a pesquisa bibliográfica. A pesquisa teve como objeto de análise um compilado de 41 trabalhos.

Para a construção deste conjunto foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Nos bancos citados, foram usadas como buscadores as seguintes combinações de palavras-chave: I. Identidade – Educação Infantil; II. Identidade – Criança; III. Identidade – Infância; IV. Identidade – Bebê. Utilizou-se também de palavras que, com frequência, se fazem presentes nas discussões sobre "identidade", especificamente: discriminação, preconceito e diversidade. Essas palavras foram combinadas com os mesmos termos apresentados anteriormente (educação infantil, criança, infância e bebê), como exemplificado a seguir: I. Discriminação – Educação Infantil; II. Discriminação – Criança; III. Discriminação – Infância; IV. Discriminação – Bebê.

Resultados e discussão

Como mencionado na sessão anterior, foram analisados 41 trabalhos, destes, nove são teses, 18 são dissertações e 14 são artigos. Dentre as produções encontram-se publicações identificadas nas plataformas já mencionadas e outras conhecidas pelo autor[140]. Destaca-se que, todas as produções pertencem à área das Ciências Humanas, principalmente ao campo da Educação (37), mas também à Psicologia (3) e à Economia

[140] CRUZ, 2015b; SCHRAMM, 2009; GODOY, 1996; PAULA, 2014.

Doméstica (1). Chama-se a atenção para o aumento de produções em meados da primeira e da segunda década do século XXI (cinco trabalhos em 2005 e sete em 2015).

No que diz respeito aos grupos de crianças investigados, as pesquisas seguem a tendência predominante no campo de conhecimento da Educação Infantil, isto é, o foco está nas turmas de pré-escola: as pesquisas de campo de 22 trabalhos foram realizadas, especificamente, com crianças de 4, 5 e 6 anos. Apenas quatro trabalhos foram realizados somente em creche (atendimento destinado às crianças de 0 a 3 anos), destes, exclusivamente um foi realizado com bebês. Foram ainda identificados trabalhos que tiverem como lócus creches e pré-escolas (sete) e pesquisas que denominam o contexto investigado de "Educação Infantil", não especificando a idade das crianças com as quais realizou o trabalho (cinco).

Em 95% das pesquisas analisadas, o processo de construção da identidade é investigado com foco em uma dimensão. As relações de gênero (13 trabalhos) e as relações étnico-raciais entre crianças negras (12 trabalhos) obtêm a atenção da maioria dos pesquisadores. A sexualidade, a autonomia, as lutas políticas, a diversidade cultural, o pertencimento quilombola, o preconceito e a inclusão de pessoas com deficiência também são fenômenos investigados junto à construção da identidade no contexto da Educação Infantil.

A principal justificativa para construção deste panorama consiste em identificar quais pressupostos teóricos têm utilizado a produção acadêmica brasileira para compreender o processo de construção da identidade na primeira infância no contexto da Educação Infantil. Contata-se que os referenciais teóricos produzidos nos 41 trabalhos analisados discutem, com maior frequência, estudos do campo da Psicologia e da Sociologia da Infância, e em menor medida discutem estudos da História da Infância e da Antropologia da Criança. A seguir, serão apresentadas as abordagens e os autores dos campos de estudos citados acima (de acordo com os referenciais teóricos investigados).

A **Psicologia**, representada pelas suas diversas abordagens, faz-se presente em 28 dos trabalhos aqui analisados (ALMEIDA, 2014; BASEI, 2008; CABRAL, 2007; CASTRO, 2006; CRUZ, 2015 e 2015b; CUNHA, 2008; DUARTE, 2015; FINCO, 2010; GARCIA, 2013; GARCIA CAPITAO, 2007; GODOY, 1996; GOMES, 2005; GUERRA, 2005; JESUS, 2006; KAWASHIMA, 2007; LOPES, 2013; OLIVEIRA e LUZ, 2010; PASCOTO, 2006; PAULA, 2014; PICCOLO, 2008; ROCHA, 2009; SANTOS, 2013; SCHRAMM, 2009; SEKKEL E MATOS, 2014; SILVA, 2004; SILVA e LUZ, 2010; TOSTA, 2011; TRINIDAD, 2011; VICTOR, 2010.). A Psicologia sócio-histórica de

Vygotsky possui o maior número de citações. Em seguida, temos a Psicogenética de Wallon e a Psicologia construtivista de Piaget. A abordagem psicanalítica possui o menor número de citações, o teórico dessa abordagem cujas ideias são mais discutidas é Freud, seguido de Winnicott e Klein. Vale ressaltar que estes autores não são utilizados estritamente para compreender o processo de construção da identidade na primeira infância. Em algumas investigações contribuem para a compreensão e análise da linguagem e do pensamento infantil.

O campo da **Sociologia da Infância** está presente em pouco mais da metade dos trabalhos, 23 produções (ALMEIDA, 2015; AMARAL, 2015; ARGÜELLO, 2005; CRUZ, 2015 e 2015b; DUARTE, 2015; FINCO, 2010; GOMES, 2005; GUERRA, 2005; KAWASHIMA, 2007; LOPES, 2013; PAULA, 2014; ROCHA, 2009; ROSSETTO, 2016; SANTOS, 2013; SAYÃO, 2002; SCHRAMM, 2009; SILLER, 2011; SMITH, BORDINI e SPERB, 2009; SOUZA, 2015; TRINIDAD, 2011; VICTOR, 2010.). As referências a esse campo de estudo se dão aos seus autores mais conhecidos na bibliografia corrente entre os pesquisadores brasileiros, especialmente, aos que adotam um contato mais direto com as Culturas Infantis (por meio da etnografia), como Corsaro e Sarmento, que são os mais citados. Qvortrup, da abordagem Estrutural do Campo e Prout, da Sociologia do discurso da Criança e da Infância, também são mencionados nos referenciais teóricos, especificamente, nas discussões em torno da ideia de "infância" como uma categoria geracional.

A **História da Infância** e a **Antropologia da Criança** aparecem nas contribuições de Ariès sobre a construção social do sentimento de infância (ALMEIDA, 2015; CASTRO, 2006; GOMES, 2005; GUERRA, 2005; GUIZZO, 2005; KAWASHIMA, 2007; LOPES, 2013; NASCIMENTO, 2013; PAULA, 2014; ROCHA, 2009; SANTOS, 2013; SILLER, 2011; VICTOR, 2010.) e nas discussões de Cohn sobre uma recente perspectiva que investiga o desenvolvimento e a socialização na infância a partir da participação ativa da criança em sua própria inserção na vida social (PAULA, 2014; ROCHA, 2009; VICTOR, 2010). Estes estudos acompanham as considerações realizadas sobre a Psicologia e a Sociologia da Infância.

Considerações finais

As creches e pré-escolas compreendidas como espaços privilegiados para as interações entre crianças coetâneas e adultos, são os lócus das pesquisas aqui analisadas com objetivo identificar quais pressupostos teóricos têm utilizado a produção acadêmica

brasileira para compreender o processo de construção da identidade na primeira infância no contexto da Educação Infantil. A partir dos dados apresentados acima, é possível afirmar que há duas principais bases teóricas utilizadas por mais de 50% dos trabalhos: A Psicologia Sócio-Histórica e a Sociologia da Infância.

A Psicologia Sócio-Histórica tem como principal teórico o psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky, com foco nas suas considerações sobre desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural (REGO, 1998). Por sua vez, a Sociologia da Infância é abordada com base nas ideias de Sarmento e Corsaro, em especial, as suas concepções de criança e infância, suas considerações sobre a etnografia com crianças (CORSARO, 2011), como também sobre a administração simbólica da infância (SARMENTO, 2004).

No panorama analisado pelo presente trabalho foi possível identificar que os referenciais teóricos, com frequência, trabalham com contribuições do campo da Psicologia e da Sociologia da Infância. Contudo, não é possível afirmar que nesses estudos se promova articulações entre os dois campos de conhecimento, no sentido de se produzir uma compreensão interdisciplinar acerca das implicações das experiências vividas pelas crianças para a construção de sua(s) identidade(s). As considerações aqui trazidas devem ser refletidas em novos trabalhos que ampliem a compreensão acerca da utilização de bases teóricas para a compreensão do processo de construção da identidade na primeira infância.

Referências

AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. *Relações étnico-raciais e formação docente:* situações de discriminação racial na educação infantil. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 9, n. 2. 2015.

ALMEIDA, R. R. *Práticas lúdicas:* linha de transmissão intergeracional da cultura comunitária do assentamento recreio. 2015. 163 f. – Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

AMARAL, A. C. T. do. *Infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil.* In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis. Anped: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015.

ARGÜELLO, Z. E. A. *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil.* 2005. 193 f. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BASEI, A. P. *A Educação Física na Educação Infantil:* a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. Revista Iberoamericana de Educación (Portugal) v.47, p. 1-12, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

CABRAL, M. A. *Identidade étnico-racial em contexto lúdico:* um jogo de cartas marcadas? 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CASTRO, A. P. P. de. *Gender relations in the Child Education:* an analysis from the playful activity. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Economia familiar; Estudo da família; Teoria econômica e Educação do consumidor) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CORSARO, W.A. *Sociologia da Infância.* Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, E. M. de A. *Identidade de gênero em situação de brinquedo:* um estudo com crianças pré-escolares. 2008. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CRUZ, S. H. V. *A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru.* Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 9, p. 249-276, 2015.

_____. *Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas.* In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis. PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância:* perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FINCO, D. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:* análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GARCIA, C. C. *A identidade como grupo, o grupo como identidade.* Aletheia, n.26, p.50-61, 2007.

GUERRA, J. *Dos "Segredos Sagrados":* Gênero e Sexualidade no Cotidiano de uma Escola Infantil. 2005. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DUARTE, C. T. *Relações educativas no brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:* construção de identidades e autonomia em crianças. 2015. 130 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GARCIA, J. L. *Gênero no cotidiano escolar de uma turma de Educação Infantil:* uma análise na perspectiva histórico-cultural. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) − Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GODOY, E. *A representação étnica por crianças pré-escolares:* Um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. 1996. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GOMES, R. F. F. *Infância e diversidade:* um estudo sobre significações de gênero no brincar. 2005. 181 f. Dissertação – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

GUIZZO, B. S. *Identidades de gênero e propagandas televisivas:* um estudo no contexto da Educação Infantil. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

JESUS, L. T. B. de. *A criança com cegueira na educação infantil:* interação entre os contextos de desenvolvimento. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federa da Bahia, Salvador.

KAWASHIMA, R. A. *Condutas de discriminação entre crianças da educação infantil.* 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

LOPES, J. J. M. *Então somos mudantes:* espaço, lugar e territórios de identidades em crianças migrantes. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

NASCIMENTO, A. M. *O Cotidiano da educação infantil:* questões de identidade. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

PASCOTO, R. *Primeiras manifestações de identidade de gênero:* um estudo com crianças de 16 a 18 meses. 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PAULA, E. de. *"Vem brincar na rua!":* Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PEREIRA-TOSTA, S. *Antropologia e educação:* culturas e identidades na escola. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 3, núm. 6, p. 413-431, 2011.

PICCOLO, G. M. *Educação infantil:* análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. 2008. 211 f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

REGO, T. C. *Vygotsky:* uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROCHA, S. L. C. de O. *O jogo da compreensão de gênero na educação infantil:* um diálogo hermenêutico do pesquisador com diversos horizontes de sentidos. 2009. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ROSSETTO, E. R. A. *A organização do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis do MST:* lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha. 2016. 270 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

SANTOS, J. N. dos. *Focusing racial prejudice:* a study on relationships between black and non-black children in early childhood education. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e CERISARA, A. B. (organizadores) "Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação". Porto: ASA Editores, S.A., 2004.

SAYÃO, D. T. *A construção de identidade e papéis de gênero na infância:* articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil. Pensar a Prática, v. 5, p. 1-14, 2006.

SCHRAMM, S. M. de O. *A construção do eu no contexto da educação infantil influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo*. 2009. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SEKKEL, M. C.; MATOS, L. P. *Educação inclusiva:* formação de atitudes na educação infantil. Revista Psicologia Escolar e Edcuacional, v. 18, p. 87-96, 2014.

SILLER, R. R. *Infância, Educação Infantil, migrações.* 2011. 245 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, I. de O.; LUZ, I. R. da. *Meninos na Educação Infantil:* o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. Cadernos Pagu, n.34, p.17-39, 2010.

SILVA, V. L. N. da. *As interações sociais e a formação da identidade da criança negra.* In: 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu. Anped: Sociedade, Democracia e Educação: qual universidade, 2004.

SMITH, V. H.; BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. *Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil.* Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.22, n.2, pp.181-190, 2009.

SOARES, L. N.; SILVA, S. A. *Relações étnico-raciais e Educação Infantil:* ouvindo crianças e adultos. In: 36ª Reunião da ANPED, 2013, Goiânia. 36ª Reunião da ANPED, 2013. p. 1-12.

SOUZA, M. L. A. de. *"Ser quilombola":* identidade, território e educação na cultura infantil. 2015. 265 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TRINIDAD, C. T. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.* 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VICTOR, A. C. dos S. *Aí eu era Antônio Brasil:* contribuições de situações didáticas com conhecimentos históricos para a construção da identidade pessoal da criança na educação infantil. 2010. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DA CAPTURA AO ENCONTRO: SABERES DAS CRIANÇAS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Aparecida Carbone Mizusaki
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
e-mail: renatamizusaki@hotmail.com
Cleomar Ferreira Gomes
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
e-mail: gomescleo.cg@gmail.com

Introdução

A Educação Infantil "tem sido interrogada pelas crianças e por seus saberes" (Arroyo, 2012). Esse questionamento, segundo este autor, se dá no encontro de corpos, que por décadas foram impedidos de frequentar as escolas, e que ao ocupar esse "novo" lugar, apresentam também seus outros saberes, lugares, outras falas e histórias rompem com uma lógica cultural e socialmente construída com bases assentadas no controle e na sujeição dos corpos infantis às práticas de enformamento.

Atravessadas pelos tempos, espaços, discursos e práticas, essas crianças têm desafiado a educação institucional a construir novos diálogos com outras relações e especialmente, as relações de gênero.

O termo gênero, conforme Scott (1990), diferentemente do que aparece nos discursos cotidianos, tem uma diferença em relação à dicotomia biológica homem ou mulher. Isto é, o gênero supera a visão biologista que distingue homens e mulheres, sexualmente, e situa a questão em dimensões mais amplas e complexas. Assim, gênero pode ser definido como: "(...) é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1990, p. 14). Nesse sentido, o gênero, conforme Auad (2003) assume um conjunto de expressões, signos e significados ancorados culturalmente que se entremeiam às relações de poder e que situam o ser masculino e ser feminino em diferentes lugares sociais. Segundo essa autora, historicamente as sociedades e as culturas construíram, e continuam a construir, características, papéis e lugares distintos para homens e mulheres, e os modos como as pessoas entendem, interpretam essas relações é que se nomeia relações de gênero, estando nelas incutidas os padrões esperados desses(as) agentes.

Essas relações têm se evidenciado, não só em âmbito familiar, mas em diferentes espaços, instituições sociais e a escola tem sido um destes espaços em que as relações, as identidades de gênero, e, o corpo, têm sido colocados em suspensão.

O corpo, as identidades e as relações de gênero se apresentam, ainda, como um lugar sagrado de controle, de vigilância, de interdição e de esquadrinhamento.

Os trabalhos de Finco (2004), Vianna e Finco (2009), Louro (2010), apontam na direção de que as diferenças são construídas nos discursos e nas práticas sociais, políticas, culturais e também educativas. Por um lado, se a escola é lugar privilegiado de encontro de corpos, de relações, de identidades, de culturas, de diversidade, que se configura, segundo as autoras, como um lugar de aproximações e de estranhamentos, por outro lado, é também, o espaço-tempo institucionalizado de reflexo e reiteração da diferença como problema a ser controlado, moralizado, corrigido pelas normas, pela separação, pela vigilância e padronização constante dos desviantes, transgressores.

Essas linhas desviantes, marginais, que atravessam os discursos e o espaço-tempo da lógica binária que hierarquiza valores e sentidos, muito contribuem na direção de estabelecer um debate contemporâneo e plural, questionador, que escapa aos discursos totalizantes e homogêneos.

É na costura das entrelinhas, dos (entre)lugares e dos espaços-tempos movediços que as práticas escolares se situam. Nos vãos e desvãos das sendas provisórias calcadas por discursos e pelas (i)legitimidades culturais que será possível construir outras provisoriedades e confrontá-las, questioná-las junto a saberes que foram “colocados no centro” (Louro, 2010), histórica e socialmente. Essa é, também, tarefa das práticas e discursos escolares.

Ao encontro das crianças: saberes questionados pelos corpos infantis

Os mosaicos narrativos, teóricos, discursivos, práticos que se formam através do diálogo entre diferentes teorias e vieses podem qualificar a desmistificação de concepções, ideias, valores, crenças que ancoram práticas cotidianas e que marcam cultural e socialmente identidades individuais e coletivas, instituições e espaços de convívio de crianças e adultos.

A linguagem, as imagens e as práticas têm um papel singular na construção dessas novas concepções. Elas inscrevem, marcam e direcionam o sentido das experiências, especialmente nas instituições, e dentre elas as de Educação Infantil, as das crianças.

Em um trabalho que analisa imagens e os discursos veiculados por documentos oficiais de produção do Ministério de Educação direcionados à Educação Infantil, Santos (2016), revela que há uma distância produzida histórica, social, política e culturalmente entre o que propõem as políticas públicas em seu discurso escrito sobre as crianças e a realidade imposta por atores sociais reais. Segundo a autora:

> (...) a criança ainda é vista de forma genérica pelas políticas públicas, como esses documentos não dão conta da pluralidade da diversidade dos grupos infantis. Embora algumas palavras já estejam presentes no vocabulário dessas políticas, a efetivação de práticas que garantam à criança participação e produção das culturas infantis ainda merecem muita atenção e reflexão. Sua condição social, histórica e cultural não está sendo considerada nesses discursos. Muitos avanços já foram feitos, a criança foi colocada no centro, mas ainda temos várias lutas por pedagogias descolonizadoras. (SANTOS, 2016, p. 32).

Santos (2016), conclui, portanto, que "a análise dos documentos contemporâneos que preconizam as diretrizes para a educação infantil no Brasil, primeira etapa da educação básica, permite afirmar que *a* criança ganhou visibilidade, mas *as* crianças continuam invisíveis"[141] (SANTOS, 2016, p. 38)

A visibilidade e a invisibilidade das crianças em discursos, documentos, práticas sociais e simbólicas é sintomática do lugar e do papel para elas destinados pelo projeto social de um tempo e espaço. Historicamente as crianças tiveram um papel e um lugar social em nossa cultura. Desde as primeiras que aqui estavam ou das que por aqui chegaram, vindas de outros continentes, de outras paisagens deixam claro que à criança sempre foi destinado um lugar de silenciamentos, o seu lugar de *enfant*.

No entanto, no esforço de superação do colonialismo da infância e da educação Infantil, as crianças e as infâncias têm sido analisadas por diferentes áreas do conhecimento e a "promoção da cidadania e as culturas da infância é uma das preocupações educativas da atualidade que naturalmente e associa a um enorme número de variáveis, que se cruzam de forma complexa". (Cardona, 2016, p. 433).

[141] Os grifos são da autora.

As mudanças ocorridas em função de diferentes políticas públicas destinadas à educação e o acesso e a inclusão de diferentes tipos de alunos(as), "em função do processo de redemocratização do ensino" (Beiseigel, 1981), também faz com que a escola repense sua pedagogia e suas didáticas, suas formas de compreender e atuar junto à infância e às crianças.

Arroyo (2012), ensina que outros corpos, "precarizados, marcados pela dureza da vida chegam à escola e interrogam a Pedagogia" (ARROYO, 2012):

> Que centralidade têm os corpos nos estudos da infância, nas teorias pedagógicas e nos currículos de formação dos(as) docentes/educadores(as)? Que preparos e tratos tiveram com a corporeidade para entender esses corpos-infância como portadores de história e cultura? Os currículos da educação infantil e fundamental e o material didático contribuem para que os(as) educandos(as) conheçam seus percursos corpóreos? Contribuem para que as crianças desde pequenas construam identidades positivas das experiências dos corpos que habitam? (ARROYO, 2012, p. 10).

Novos corpos, corporeidades, identidades, novas identidades de gênero "habitam os corpos" (Arroyo, 2012) das crianças, o seu fazer, o seu brincar, sua cultura, suas imagens e discursos.

Sensível e atenta às crianças, suas identidades, seus corpos, saberes, culturas e à sua singularidade, a Sociologia da Infância, tem se mostrado um campo de estudo das infâncias e das crianças com grandes contribuições à educação e à Educação Infantil em particular. Considerando a criança, seu percurso histórico, social, cultural e político, interpretam a criança em sua plenitude. Conforme Sarmento (2008):

> A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma dimensão analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. (SARMENTO, 2008, p. 22).

Em consonância com estas premissas, contribuem também para os estudos da criança, de acordo com Buss-Simão (2008), a Pedagogia da Infância, que lança um olhar para a criança e sua centralidade na relação pedagógica e institucional com a Educação da Infância, "tirando a criança da marginalidade periférica frente às discussões pedagógicas que lhes são pertinentes" (Buss-Simão, 2008). Por princípios, envolve "as linguagens, as interações, os jogos e as brincadeiras e a mediação qualificada profissional,

na organização do tempo-espaço e nos processos de constituição plena da criança como seres humanos" (Buss-Simão, 2008).

No entanto, descolonizar a infância e a Educação Infantil, para além de espaços de controle, de sujeição, de disciplinarização e docilidade, de captura de si, da potência de vida e de criação é ainda uma tarefa que desafia educadores e instituições. Construir outras dinâmicas, outras possibilidades de atravessar uma experiência com um sentido de esvaziamento dos preconceitos que acomoda os corpos em formas que desbotam os desejos, as ideias, o corpo e aquilo que dele transborda é um movimento necessário que deve se dar junto com as crianças ao ouvi-las; caminhar guiados(as), orientados(as) por seus saberes e inquietações, pelas percepções sutis e profundas que elas reorganizam e reorientam a partir do mundo que elas habitam e que lhes habitam.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa, tal como a propõe Maffesoli (2011), é um atividade de escuta social, é uma constatação da realidade que permite nos mover junto com a vida, com os fenômenos e pessoas.

Na tentativa de aproximação do universo das crianças, e da produção de outros conhecimentos junto com elas, este estudo teve por objetivo compreender como meninos e meninas da Educação Infantil, constroem suas crenças, noções e ideias sobre relações de gênero a partir de vivências escolares.

Metodologicamente esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, por compreender que este caminho, possibilita a "penetração em um mundo conceitual dos sujeitos e em envolvê-los como coparticipantes, construindo outros conhecimentos com as crianças" (FERREIRA, 2008, p. 147).

A pesquisa qualitativa, ancorada em bases teóricas e conceituais permite a aproximação e a aprendizagem a partir do universo estudado, construindo juntos com seus participantes outros conhecimentos, outros universos. É preciso ouvir os indivíduos com os quais a pesquisa se realiza, para que sua perspectiva possa ser dimensionada.

Para atingir esse propósito foram observadas, em 2014, crianças de pré-escolas (Pré I e II), no período vespertino, de uma escola do município de Vilhena (RO), durante toda a rotina escolar. Todas as interações, falas, brincadeiras entre as crianças foram

registradas e, posteriormente toda a descrição foi analisada de modo que os discursos infantis sobre as relações de gênero puderam ser compreendidos a partir do contexto e do tempo em que se produziram.

Resultados e Discussão

Por meio dessas observações diretas junto às crianças em sua rotina escolar, foi possível perceber durante as interações sociais das crianças, a presença do discurso de gênero, bem como da vivenciação de papéis e funções que emergem dessas relações socioculturais.

As crianças observadas demonstraram ter padrões de referência de gênero no sentido convencional hegemônico que pressupõe o padrão masculino em evidência nas relações sociais, através de relações assimétricas de poder em relação ao padrão feminino. Mais fortemente durante as brincadeiras e na "hora do parquinho", as crianças revelaram comportamentos que tenderam a reproduzir o que socialmente foi, através da história, convencionado como norma, isto é, relações patriarcais de poder e de dominação masculina. Verificou-se, também, que os meninos se associaram a personagens e a super heróis.

No outro pólo, as meninas comumente brincavam de casinha e de papai-mamãe, reforçando a crença cultural de que meninas devem cuidar dos outros. Como assinala Jean Château (1984) "as meninas comumente tende a se ocupar com brincadeiras sedentárias e dentro de um espírito de cooperação e laços de solidariedade". Essas situações relatadas revelam que o cotidiano escolar, por meio de sua rotina marca profundamente a construção das identidades das crianças, inclusive no que se refere às identidades de gênero e isso não passa desapercebido nos discursos das próprias crianças entre si.

Nesses processos constitutivos das relações e identidades de gênero, torna-se imprescindível uma intervenção docente orientada para o questionamento, superando assim estereótipos, preconceitos, que limitam a fluidez e a multiplicidade de variáveis que esses papéis e identidades demandam, fazendo da experiência institucional e da experiência da infância nesses espaços uma vivência reveladora, transformadora, nova.

O brincar apresentou-se como um lugar/tempo/espaço fundamental para que as relações e representações de gênero pudessem ser percebidas pelas crianças. Essas ideias passam pelo corpo, pelas brincadeiras e pelos discursos num processo metamorfoseante.

Para Kishimoto (2001), o brincar e o corpo são o trajeto, o movimento para que a cultura se instale, se apresente, se represente. O corpo também é percebido pela autora como lugar central de constituição do sujeito, das identidades, da criança, da cultura, também do brincar.

O corpo que brinca, que movimenta a ciranda da cultura, traz para a vida infantil uma nova relação com a identidade. Na medida em que brinca, que se transporta para outras possibilidades, outros mundos, a criança recria a realidade que a cerca, dotando-o de outros sentidos e significados, vivenciando outros corpos.

Para Brougère (1998), se antes a brincadeira era a oposição ao que era considerado sério, racional, destacando uma visão negativa do brincar, "depois da revolução romântica" (BROUGÈRE, 1998), o brincar assume outra dimensão. "Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem" (BROUGÈRE, 1998, s.p.). Para este autor, a brincadeira está inserida numa cultura e sua aprendizagem está relacionada aos modos como aquela sociedade se organiza em termos de significação e sentido, "por essa razão se traduz como um conjunto vivo e intenso de interpretação do mundo" (BROUGÈRE, 1998).

Essa relação, simbiótica e cultural, da criança com o brincar e com o brinquedo cumpre um papel crucial no desenvolvimento infantil e na construção da identidade da criança. De acordo com Gomes (s.d.), o riso, a alegria e a ludicidade presentes na brincadeira possibilitam a libertação e a resistência ao espaço escolar e a suas amarras pedagógicas, sendo possível que o corpo liberto e carnal se expresse naquilo que tem de mais primitivo e de mais verdadeiro.

Constituir-se como ser vivente no mundo passa pelo atravessamento e pela restauração da palavra, do verbo, mas também do corpo. Corpo que brinca, que fala, que pensa, sente. Corpo potência, corpo criança, corpo saberes, corpo gêneros, corpo educação.

Tais situações e resultados apontam que a escola é um espaço/território profícuo para o trabalho com as relações de gênero com as crianças, e, em consequência o trabalho

com os(as) professores(as) e futuros(as) professores(as) é um exercício fundamental para a propositura de outros olhares e de novos fazeres na Educação Infantil.

Considerações Finais

Por ser um campo científico ainda em elaboração (Finco, 2004, Alvarenga, 2016), do ponto de vista de acadêmico, há ainda um longo caminho a se percorrer, em relação a pesquisas que articulem as relações e as identidades de gênero à Educação Infantil, na compreensão de um campo de estudos que privilegie a construção de estratégias para a formação de professores(as), bem como o protagonismo infantil na participação de pesquisas.

Outro aspecto refere-se à solidificação de uma pedagogia direcionada para a diversidade e para as diferenças, para a superação de práticas preconceituosas no contexto educativo. Cardona (2016), apresenta os reflexos dessa lacuna na formação de professores(as), no tocante às diversidades, e principalmente a relativa às relações de gênero:

> A maioria das educadoras e educadores não tiveram preparação para trabalhar as questões de género nas suas práticas educativas e apesar de se confrontarem com elas no dia a dia do seu trabalho preferem ignorar estas questões por não saberem como interver. As interações com as crianças são muitas vezes pautadas por expectativas diferenciadas em relação aos rapazes e às raparigas na maioria das vezes sem que o/as profissionais tenham uma clara consciência desta diferenciação. Para isso importa refletir estas questões desde a formação inicial de educadores/as e professore/as. (CARDONA, 2016, p. 436).

A autora prossegue esclarecendo que a escola acaba por reforçar estes padrões sociais estereotipados, já “evidentes na Educação Infantil” (Cardona, 2016), e ressalta a importância da atuação docente neste contexto, no sentido de uma intervenção consciente e intencional para um trabalho direcionado para a igualdade de oportunidades e acesso à cidadania.

Além disso, e apesar de haver referências em documentos oficiais do Ministério da Educação, direcionadas ao trabalho dos profissionais na Educação Infantil sobre identidade e relações de gênero, a exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), não é possível afirmar que disciplinas específicas, regulares ou

optativas, aconteçam em todos os cursos de Pedagogia, para atenderem uma demanda formativa e sociocultural de profundo e sistemático estudo e questionamento do assunto, e, também, efetivar o que os dispositivos legais sinalizam. Alvarenga (2016) ao referenciar Sandra Unbehaum indica que avanços têm acontecido nesta direção, seja no oferecimento de disciplinas específicas ou na transversalização do tema em outras disciplinas; no entanto, segundo a autora:

> Falar de uma política de formação docente em gênero e sexualidades para a Educação Infantil ainda é restringir-se a ações que ora focam em gênero e sexualidade, mas não tratam das especificidades da infância, ora focam na infância e, transversalmente, abordam as questões relativas a gênero e sexualidades. (ALVARENGA, 2016, p. 332)

Cardona (2016) colabora nessa direção ao afirmar, apoiada em Eurydice, que há a "necessidade de implementar medidas mais eficazes sobre as desigualdades de género. Verifica-se que estas são uma preocupação mas continua a observar-se a inexistência de políticas que favoreçam uma verdadeira igualdade de oportunidades" (CARDONA, 2016, p. 435).

Essas motivações agregam sentido à concepção de que incorporar as discussões sobre relações e identidades de gênero ao cotidiano pedagógico de professores(as) e das crianças é um desafio que se impõe à Pedagogia e à Educação. Estabelecer diálogos a partir de outros *corpus* e de outros lugares políticos, sociais e teóricos provoca o tensionamento das teias e tessituras arraigadas em saberes que ancoram nossa cultura, rumo ao atravessamento de dicotomias e de práticas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C. F. *Cartografando gênero e sexualidades na formação docente na Educação Infantil: A experiência do Pibid.* Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. Braga, Portugal, 2016, p. 323-334.

ARROYO, M. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G. SILVA da, M. R. (Orgs.) *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 23-54.

AUAD, D. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

BEISEIGEL, C. R. Relações entre quantidade e qualidade do ensino comum. *Revista Ande.* São Paulo: Associação Nacional de Educação, v. 1, n. 1, p. 45-56, 1981.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil.* Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica-Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação.* São Paulo: v. 24, n. 2, 1998, s. p.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal entre a ordem e o caos – Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA. M. R. *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos.* Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 259-279.

CARDONA, M. J. *Infâncias e modelos de educação da infância.* Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. Braga, Portugal, 2016, p. 433-443.

CHÂTEAU, J. *O jogo e a criança.* São Paulo: Summus, 1984.

FERREIRA, M. M. M. "Branco demasiado" ou ... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) *Estudos de Infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, p. 143-162.

FINCO, D. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Pré-Escola.* Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas 2004.

GOMES, C. F. *O corpo silenciado na escola: Notas Etnográficas sobre sua linguagem lúdica*. (s.d), sem paginação. Disponível em: http://www.univag.com.br/storage/post/11/08.pdf

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: supl.4, p. 7-14, 2001.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade- O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade.* Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 41-52.

MAFFESOLI, M. Pesquisa como conhecimento compartilhado: uma entrevista com Michel Maffesoli. Revista *Educação e Realidade.* Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 521-532, mai/ago 2011.

SANTOS, S. S. *As políticas e a invisibilidade das crianças pequenas brasileiras.* Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância. Braga/Portugal, 2016, p. 32-40.

SAMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M. C. S. de. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 16, n. 2, p. 5-22, jul/dez 1990.

VIANA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, 33, p. 265-283, jul/dez 2009.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO FERRAMENTA DE TRANSIÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Regina do Nascimento
Cleonice Maria Tomazzetti
Universidade Federal de São Carlos
sandyeduc@outlook.com
eixo3- Direito da criança as diferenças

Resumo

Este estudo teve como objetivo "Compreender e analisar como ocorre a transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de São Carlos". Demonstra a partir da discussão sobre a importância da continuidade do trabalho da Educação Infantil no Ensino Fundamental, a necessidade de uma transição, que tenha como foco uma avaliação formativa e inclusiva. Os apontamentos realizados mesclam a análise documental, bibliográfica e a pesquisa de campo, apontando um diálogo importante entre os objetivos que estão na letra das leis e documentos educativos, e a forma com que esses vêm se concretizando, demonstrando o quanto a avaliação formativa faz-se necessária no interior da prática pedagógica, principalmente quando nos referimos à criança com deficiência, para que seus ganhos ao longo do processo educativo na educação infantil, não sejam desconsiderados no ensino fundamental. Com base na concepção histórico-sócio-cultural, a pesquisadora tem o olhar voltado à importância das experiências vividas pela criança na educação infantil e como acontece seu desenvolvimento nesta etapa do ensino, salientando a relevância dos registros avaliativos para a continuidade deste processo na transição da criança para o ensino fundamental.

Palavras Chave: Avaliação Formativa, Escola Inclusiva, Educação Infantil e Ensino Fundamental;

Avaliação Formativa na transição: educação infantil/ensino fundamental da criança com deficiência.

Introdução

O presente estudo é resultado de um “Trabalho de Conclusão de Curso” de “Especialização em Docência em Educação infantil” da Universidade Federal de São Carlos que teve como objetivo geral: compreender e analisar como ocorre a transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de São Carlos-SP.

Para tanto este estudo foi elaborado a partir da referência à centralidade do brincar como objeto de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e devido a importância da avaliação formativa sobre esse processo. Apontamos o “engessamento” do lúdico para aquisição de habilidades de leitura e escrita e aprendizagem de “conceitos científicos” no Ensino Fundamental.

Verificamos como seu principal efeito, que essa mudança de abordagem no trabalho pedagógico, entre os níveis de ensino, não permite uma travessia com continuidade para a criança e sim uma ruptura brusca de um sistema de referência para outro. Isso vale para qualquer criança, com deficiência ou sem deficiência.

As discussões aqui apresentadas tratam da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental a qual procuramos discorrer e analisar a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, bem como a defesa de uma continuidade desta para o Ensino Fundamental, para que a criança tenha um desenvolvimento integral e significativo em sua formação.

Neste trabalho fazemos reflexões sobre práticas avaliativas inclusivas, como a avaliação pode ser ferramenta para incluir a criança com deficiência, pois a partir desta avaliação podemos perceber as ações que iram garantir a permanência e participação das crianças em todas as atividades da escola.

Os caminhos metodológicos foram percorridos a partir de uma análise documental, bibliográfica com a pesquisa de campo, onde se estabeleceu um diálogo entre os objetivos que estão na letra das leis e documentos educativos, e a forma com que esses vêm se concretizando na prática pedagógica, bem como a análise teórico-bibliográfica acerca das documentações publicadas pelo Ministério da Educação a respeito das concepções sobre Avaliação e Transição.

A coleta e análise dos dados, feita por meio da aplicação de questionários aberto-dissertativos com professores e supervisores da rede de ensino do referido município, onde se buscou mostrar como se dá no município a avaliação da criança com deficiência na Educação Infantil e na Educação Especial, foi elaborado um levantamento do número de crianças diagnosticadas com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, quais são estas deficiências e em qual etapas do ensino estas crianças estão matriculadas.

Nas considerações finais, retomamos todas as etapas do trabalho e fazemos as devidas referências.

Desenvolvimento e Demonstração de resultado

Educação Infantil é do ponto de vista legal, a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, art. 29.

Assim avivência da criança na Educação Infantil é extremamente importante para o desenvolvimento da sua inteligência e personalidade, é repleta de relações interpessoais e afetivas. Momentos como o brincar, por exemplo, são considerados de aprendizagem nesta etapa da Educação Básica, na qual os conceitos cotidianos são adquiridos pela criança. Nesta fase a criança experimenta seus primeiros momentos de mediação social, fora do núcleo familiar. As crianças com mais experiência e professores são os primeiros mediadores do aprendizado da criança na escola, são favorecidas no ambiente da Educação infantil experiências com várias linguagens e materiais diferentes, todos esses fatores levam a criança ao aprendizado.

A Educação Infantil diferencia-se, portanto, do Ensino Fundamental, porque esse último é centralizado no desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita e de aquisição de conceitos científicos de forma sistematizada em disciplinas, na Educação Infantil a brincadeira assume a centralidade.

Tendo em vista essas questões, ou seja, essa primeira conceituação sobre a importância desses níveis de ensino no desenvolvimento da criança, salientando as

particularidades de cada um, adentramos, nesse momento, em alguns dados sobre o município de São Carlos-SP que irão nos ajudar a contextualizar um pouco nosso objeto de estudo.

Segundo os dados levantados na Secretaria de Educação do Município, no ano de 2016 encontram-se matriculados na Educação Infantil 100 crianças com diagnóstico de vários tipos de deficiências, entre elas: autismo, deficiência mental, paralisia cerebral, transtorno global do desenvolvimento, deficiências físicas, entre outras. Essas crianças, portanto, no ano de 2017, irão iniciar suas primeiras experiências em um cenário totalmente novo do Ensino Fundamental.

Notamos que devido às especificidades dessas duas etapas de ensino, bem como as especificidades do trabalho com crianças com deficiência, a articulação entre essas duas etapas é extremamente relevante, uma vez que a continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças é fundamental para que ocorram ganhos importantes no desenvolvimento infantil.

A partir dessas considerações identificamos a importância de realizar uma pesquisa com o objetivo de trazer a evidência o papel da avaliação nessa transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Para isso, apresenta-se uma pesquisa de cunho qualitativo, de base documental (de documentos oficiais de nível federal e/ou municipal como legislação específica, Programas e Orientações; etc.). Também foram apresentados dados elaborados a partir de respostas de gestores e professores municipais a questionários sobre avaliação, cujo objetivo foi identificar com mais afinco qual a sua finalidade, e como se encontra organizada essa transição no município mencionado. Fatores esses que nos fornecem subsídios e pistas importantes para que compreendamos como a inclusão tem sido encarada em nossa sociedade e, mais ainda, nos traz elementos que ajudam a “pensar” e propor novas formas de atuação com as crianças, até em uma escala um pouco maior.

A partir das considerações mencionadas, as questões que nortearam o presente trabalho foram: Como é realizada a transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no que tange a avaliação? Como o processo avaliativo relaciona-se com a transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o

Ensino Fundamental? Existem leis Municipais que contribuem para essa transição? O que os documentos oficiais dizem a respeito dessa questão? Como podemos pensar e propor novas formas de acompanhar essa transição que visem o processo formativo mais significativo e que tenham como base o desenvolvimento integral da criança, conforme apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009)?

Essa pesquisa adotou como aporte teórico-metodológico a revisão bibliográfica, a partir da leitura e análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação a respeito da avaliação, da transição e também a respeito da inclusão. Além disso, foram analisados artigos acadêmicos e obras de referência teórico-conceitual com o intuito de melhor situar a pesquisa desenvolvida.

A fim de fundamentar melhor a discussão apresentada, foram aplicados questionários: um com um professor da Rede Municipal de São Carlos, responsável pela fase final da Educação Infantil com alunos de inclusão em sua turma; questionário com professor da Educação Especial, e outro com a supervisora pedagógica da SME para que esta aponte quais os documentos, registros e diretrizes que tem baseado essa transição, caso existam, também fizemos levantamento de dados junto ao sistema único de informações da secretária de educação do município. Os questionários são com questões abertas, de cunho dissertativo, de modo a que os entrevistados fiquem à vontade para responder e refletir acerca das questões apresentadas.

A Inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil e a transição para o Ensino Fundamental

Todas as crianças têm direito à educação pré-escolar, a criança com necessidades educacionais especiais, em razão de deficiências orgânicas ou ambientais, deve ter o máximo de oportunidades para usufruir dos serviços comuns de educação pré-escolar. As principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o indivíduo se organiza no mundo.

O trabalho com crianças deficientes nas instituições requer o enfrentamento de muitos desafios por parte dos profissionais envolvidos nessa tarefa, desde a mudança de concepção e de postura perante esse sujeito até a própria capacitação para trabalhar com elas, perceber esta criança como centro deste processo e criar projetos políticos pedagógicos para acompanhar o seu desenvolvimento.

Crianças com deficiência possuem singularidades em aspectos como a linguagem e a afetividade que são extremamente relevantes. A linguagem, signo tão importante para o desenvolvimento humano, tem, na educação infantil, o início de toda sua manifestação seja esta linguagem verbal (fala)ou não verbal (corporal ou gestual). A criança com deficiências como a paralisia cerebral e síndrome de Down, por exemplo, podem ter ritmosdiferentes na aquisição da linguagem.

Na criança com paralisia cerebral, a linguagem pode ser não verbal, apenas gestual; por vezes, para conseguir ~~se~~ comunicar, esta criança pode levar um tempo maior, então, cada evolução é importante e deve ser devidamente registrada. A criança com Síndrome de Down, por exemplo, irá progredir e até usar a fala como principal sistema de comunicação. Muitas começam a utilizar espontaneamente as palavras para se comunicar entre dois e três anos, mas, em geral este processo é um pouco mais lento, podendo começar até os cinco anos de idade, idade em que ela estará no último ano da educação infantil.

Quando pensamos na passagem da criança de uma etapa para outra de ensino, principalmente quando se trata da criança com deficiência, todas as suas conquistas podem ser interrompidas caso não exista alguma ferramenta que garanta articulação nesta transição. Nesta passagem, promover por meio da avaliação esta articulação poderá dar garantia da continuidade da aprendizagem da criança.

Também o brincar é apresentado como uma linguagem a ser privilegiada nesta etapa do ensino de crianças pequenas, possibilitando, dentre outras coisas, a construção do eu e das relações pessoais, o desenvolvimento do pensamento e de outras linguagens, o ingresso no mundo simbólico por meio da fantasia e do faz-de-conta e a expressão de ideias, sentimentos e emoções.

O brincar é, portanto, uma linguagem lúdica própria da criança, segundo Friedmann, (2012), linguagens são meios sistemáticos de comunicar ideias ou sentimentos por meio de signos, para o autor, o grande desafio para nós professores da Educação Infantil é saber dar escutas a essas “falas”.

A educação infantil é um importante momento na inclusão escolar da criança com deficiência, devidoà espontaneidade do brincar para o aprendizado, sem barreiras,

preconceitos por parte das outras crianças e demais envolvidos na comunidade escolar, pela possibilidade do início das experiências no cotidiano escolar e pelo contato com diferentes materiais.

Ao considerarmos estes aspectos, vemos que a educação infantil se diferencia do ensino fundamental: enquanto este último é voltado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e de aquisição de conceitos científicos, na educação infantil a brincadeira assume a centralidade, sendo assim a educação infantil, por suas características, comporta de forma natural a inclusão, uma vez que os conhecimentos são transmitidos intencionalmente de forma espontânea e livre.

Quando observarmos as crianças durante suas brincadeiras, sejam elas em grupo ou individualmente, temos pistas importantes do processo de inclusão nas escolas de Educação Infantil de ensino regular, e como lidar com este desafio. Friedmann nos orienta para os vários tipos de inclusão existente na escola. Segundo ela, ao acolhermos as diferenças, damos oportunidade de participação a todos:

> "estamos nos referindo à possibilidade de dar espaço, oportunidades de participação e expressão para todas as crianças, tenham elas temperamentos diferentes, síndromes físicas ou psíquicas, nacionalidades e religiões variadas; sejam elas de diferentes origens étnicas, culturais, raciais, adotadas ou não, moradoras de abrigos, cortiços, favelas, zonas rurais, ribeirinhas, indígenas, urbanas etc." (Freidmann, 2012, p.24).

Ao lançarmos o nosso olhar sobre os processos de aprendizagem da criança, sobretudo na educação infantil, podemos observar claramente a ruptura entre as etapas de ensino, devido à centralidade do lúdico e às diferentes formas de organização do tempo e espaço, a criança com deficiência, uma vez no ensino fundamental, irá se deparar com um contexto que lhe apresentará como novo.

Fatores como o distúrbio de aprendizagem decorrente de algum tipo de deficiência, podem trazer desvantagens no processo de aquisição de conhecimento de algumas crianças. Muitas vezes, ao ser inserida nas primeiras séries do ensino fundamental, a criança acaba por sofrer, não somente uma grande ruptura na sua rotina, mas também nas suas formas de pensar e construir seus conhecimentos, além disso, há o caráter classificatório das avaliações sobre o rendimento da criança nestas disciplinas transmitidas de forma sistematizada, no ensino fundamental.

Nesse sentido, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ambas dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea. Pensar a avaliação mediadora como intermediadora destes processos pode ser ferramenta importante para a inclusão destas crianças.

A revisão das DCNEI de 2013 determinaque: "A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue na ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança". (BRASIL, 2013, p. 95)

Ainda neste sentido, a base legal dada pela DCNEI, na última revisão, apresenta a seguinte orientação acerca da transição:

> [...] Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (BRASIL, 2013, p. 96).

A documentação avaliativa da criança e do contexto em que a criança está inserida é uma ferramenta essencial para as futuras ações do professor e para a continuidade do processo de desenvolvimento da criança. Desta forma, a criança irá, então, chegar ao ensino fundamental não como uma tábuarasa, como sugere o senso comum, ela terá registrada a sua história, rica, cheia de vivências importantes.

ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO LEGAL

Os documentos oficiais analisados em sua totalidade apontam para importância da avaliação em todas as etapas da educação básica, em especial as análises feitas nos documentos que tratam sobre a educação infantil demonstram tal importância.

Estes documentos mostram a necessidade de avaliação dos processos de aprendizagem da criança na educação infantil, o principal enfoque observado dado às avaliações é seu caráter de guiar o trabalho pedagógico, estas análises demostram como devem ser os registros destas avaliações, e é indicado que estes registros sejam: portfólios, relatórios, álbuns, desenhos, etc.

O primeiro documento analisado foram as diretrizes curriculares para a educação infantil - DCNEI(2009). Este documento é mandatório e estabelece diretrizes referentes a fatores para a avaliação. Este documento também trata a articulação na transição da criança como importante fator para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) observamos que o artigo 31 trata desta questão e reitera a necessidade dos registros do desenvolvimento da criança e também atrela a Avaliação a objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Também é necessário ressaltar o parágrafo V que trata sobre expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O Plano Nacional de Educação quanto a avaliação traza necessidade de se avaliar a educação infantil, neste documento não observamos referência a avaliação da criança na educação infantil.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo geral:Compreender e analisar como ocorre a transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de São Carlos. Para isso, buscou-se desenvolver

uma pesquisa de cunho qualitativo, centrando-se em dois pontos fundamentais: primeiro consistiu em uma análise teórico-bibliográfica acerca das documentações publicadas pelo Ministério da Educação a respeito das concepções sobre Avaliação e Transição; para, em seguida, adentrar mais especificamente ao Município de São Carlos-SP, a fim de desvelar as formas com que a Transição e a Avaliação são aplicadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo em vista a criança com deficiência, para a qual foi realizada uma pesquisa empírica, por meio da aplicação de questionários abertos/dissertativos com professores e supervisores da rede de ensino do referido município.

A partir de tal delimitação, organizamos o referido estudo em duas partes principais, a fim de corresponder à organização metodológica e objetivo proposto. Na primeira parte, foi realizada uma revisão bibliográfica, a qual procurou discorrer e analisar a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança, bem como a defesa de uma continuidade destas para o ensino fundamental, para que a criança tenha um desenvolvimento integral e significativo em sua formação. Além disso, salienta-se a importância dessa continuidade para que não ocorram rupturas bruscas na vida infantil, as quais podem trazer transtornos, frustações e deficiências na aprendizagem.

Quando se reporta, a criança com deficiência essas questões, principalmente que envolvem a Transição e Avaliação, tornam-se ainda mais salientes. Não há como "jogar" a criança pequena de um nível escolar a outro, sem que sejam considerados seus avanços e tipos de trabalhos importantes e necessários, que visem a potencialização de seu desenvolvimento.

Tanto que pela análise dos documentos oficiais publicados pelo Ministério da educação os conceitos de transição e avaliação ressaltam a importância desses fatores para a articulação e desenrolar de um trabalho contínuo no processo de ensino-aprendizagem, caso contrário, os avanços alcançados pela criança ao longo da Educação Infantil, poderão ser retrocedidos, ou estagnados, uma vez que não farão sentido à criança, tornando-se desmotivantes, desinteressantes e aquém/além de suas capacidades presentes.

Assim, ao adentrar com mais afinco no Município de São Carlos, foi possível notar discussões que destacam a importância dessa articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, que apontam para um trabalho pedagógico integrado entre essas instituições, demonstrando a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) em

acoplar essas discussões e assumir a continuidade da prática pedagógica no processo de transição como um fator importante para que ocorra o desenvolvimento integral e cada vez melhor das crianças. Além disso, salienta-se a avaliação como um registro necessário e imprescindível para que esse processo se concretize, uma vez que pelo diagnóstico que essa oferece é possível notar os pontos fortes e ainda fragilizados na aprendizagem infantil, o que servirá de base para a atuação dos futuros professores em prol de um trabalho de qualidade.

Assim, a proposta da avaliação como ferramenta de articulação nesta transição é uma possibilidade, porém não é a única, notamos que existem falhas nos diálogos de todos os atores (família, professor da Educação Especial, professor da sala regular) envolvidos na educação da criança.

Salientamos que a avaliação como tem ocorrido na rede ao que se refere à criança com deficiência é de caráter diagnóstico e verificamos a importância da avaliação pedagógica dos processos de ensino aprendizagem feita pelo professor da rede regular de ensino, uma vez que será o ponto de partida para o planejamento das ações com as crianças.

Por fim, destacamos que o presente trabalho não tem por intuito esgotar a temática sobre a Avaliação e a Transição e sua importância no trabalho pedagógico com crianças com deficiência, pelo contrário, apontamos alguns dos indícios importantes para que o trabalho no interior das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental desenvolvam-se, visando a continuidade e a necessidade de um trabalho conjunto entre esses níveis educacionais. Ou seja, que as propostas defendidas e conceituadas nos Documentos Oficiais sejam concretizadas com eficiência e eficácia, tendo sempre em mente o desenvolvimento cada vez maior e com mais qualidade às nossas crianças.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.*DiretrizesCurriculares Nacionais Gerais da Educação Básica***.** Brasília: MEC, SEB, DICEI,2013.

FRIEDMANN, Adriana. *O brincar na Educação Infantil* Observação, adequação e inclusão, 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

HOFFMAN, Jussara *Avaliação Mediadora; Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade.* 17ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem.* Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS PRODUÇÕES DO GT 07 DA ANPED (2000-2015)

Vivian Souza Lima
GEPPECI
viviansouza18@gmail.com
Cleriston Izidro dos Anjos
UFAL/GEPPECI
cianjos@yahoo.com.br

O presente trabalho consiste em um recorte do estudo sobre a produção acadêmica concernente às questões de gênero na Educação Infantil, considerando o período de 2000 a 2015, a partir dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 07- Educação da Criança de 0 a 6 anos (GT 07) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Tal pesquisa teve como objetivo geral a realização do mapeamento das discussões sobre gênero na Educação Infantil no GT 07 da ANPED e, ainda, como objetivos específicos: a verificação dos aspectos abordados nesses estudos e a identificação dos trabalhos que tratam a respeito da presença masculina na Educação Infantil, procuramos investigar em que medida a temática gênero está presente nas discussões da Educação Infantil. A metodologia da pesquisa inclui a Análise de Conteúdo.

Em estudos anteriores que analisaram as produções do GT 07 da ANPED, destacamos as contribuições de Santos (2006), que em sua dissertação de mestrado traz um mapeamento dos conceitos "criança" e "infância" articulados aos de "culturas infantis" e "identidades infantis", analisando como ocorreu a apropriação e consolidação nos trabalhos do GT 07 da ANPED no período de 2000 a 2004. Como também o trabalho de Rocha (2008), que realizou uma revisão sobre a produção do GT 07 nos seus 30 anos de existência, buscando identificar: temáticas, teorias, metodologias e áreas científicas de base e cruzamentos disciplinares. No campo de pesquisa sobre a docência masculina na Educação Infantil, destacamos Silva (2014), que desenvolveu um estudo sobre gênero e poder nas pré-escolas públicas onde existem homens na docência, a partir da observação das relações entre professores e crianças pequenas, professores e outros/as adultos/as, em uma turma de uma instituição de Educação Infantil de Piracicaba/SP e de Roma, Itália, com crianças entre 3 e 6 anos. A presente pesquisa parte do pressuposto de que as pedagogias vivenciadas dentro das instituições de Educação Infantil são fundamentais na

formação da criança e, nesse sentido, as questões de gênero precisam ser discutidas, na medida em que nossa experiência aponta para a Educação Infantil como um espaço de atuação majoritariamente feminino.

Considerando o fato de que a educação de crianças pequenas no senso comum tem sido muito associada à mulher e à possibilidade de ser mãe, os homens que escolhem a profissão de educadores de crianças muitas vezes são considerados como aqueles que não compartilham da masculinidade hegemônica, ou seja, que não seguem um padrão social do que seria masculino, na medida em que atuam em uma profissão majoritariamente feminina. Nesse contexto, os homens são vistos com um olhar de estranhamento, não só pelo fato de ser uma atividade vista como feminina, mas também pelos possíveis questionamentos a respeito de sua sexualidade. Assim sendo:

> [...] a discussão é permeável a diversas influências, incluindo os efeitos da mídia na opinião pública, por exemplo, quando ocorrem casos de pedofilia e estes são ligados imediatamente ao homem- ao masculino- e não a indivíduos concretos, sejam homens ou mulheres. (ANJOS, FERREIRA E SOUSA, 2015, p. 118)

Uma educação que ignora as relações de gênero que permeiam seus profissionais é uma educação que reproduz um modelo social retrógrado e opressor, oprimindo as escolhas feitas sobre os papeis sociais vinculados ao gênero.

É possível questionar: houve um aumento da produção acadêmica relacionada às questões de gênero na educação infantil? Destacamos a existência do GT 23- Gênero, sexualidade e educação nas reuniões anuais da ANPED, que em 2003 surgiu como um Grupo de Estudos e se tornou Grupo de Trabalho a partir de 2006, no entanto a presente pesquisa buscou analisar as discussões sobre gênero apenas no GT 07 da ANPED.

Do ponto de vista metodológico, foi utilizada a análise de conteúdo como caminho de análise dos dados, pois a mesma, de acordo com Bauer (2013, p. 191), "[...] reduz a complexidade de uma coleção de textos. A classificação sistemática e a contagem de unidades do texto destilam uma grande quantidade de material em uma descrição curta de algumas de suas características". Além disso, segundo Bardin (1977, p. 30), "[...] a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta propensão à descoberta".

A partir da análise dos trabalhos apresentados no GT 07 da ANPED, que contempla pesquisas brasileiras da pós-graduação na área da Educação Infantil (EI), no

período de 2000 a 2015, foi possível constatar uma oscilação nas pesquisas voltadas a essa área da educação, principalmente a partir do ano de 2005. Totalizando um número de 233 trabalhos apresentados durante os últimos 15 anos na ANPED, esses estudos foram classificados em 27 temáticas diferentes, a partir da leitura dos resumos, havendo uma predominância nas produções acadêmicas no GT 07 da ANPED nas temáticas: Formação de professores e professoras na EI, Políticas educacionais para EI, Espaços infantis e Culturas infantis.

1 AS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NO GT 07

No levantamento realizado sobre as temáticas dos trabalhos apresentados no GT 07 da ANPED nos últimos 15 anos, foram encontrados 4 trabalhos referentes às questões de gênero na Educação Infantil e presença masculina na EI. Percebe-se significativa diferença entre o total de trabalhos apresentados e aqueles que contemplam as discussões sobre gênero na Educação Infantil. A seguir apresentamos os trabalhos que compõem o corpus de pesquisa:

Título	**Autor/Autora**	**Ano**
Infância e gênero: o que se aprende nos filmes infantis?	Ruth Ramos Sabat (UFRGS)	2001
Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões.	Daniela Finco (UNICAMP)	2005
Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas.	Márcia Buss-Simão (NUPEIN-UFSC)	2012

Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil.	José Edilmar Sousa (UFC)	2015

No que se refere aos trabalhos encontrados cuja temática envolve Educação Infantil e Gênero, a primeira pesquisa no período analisado neste estudo foi apresentada na 24ª Reunião Anual da ANPED em 2001, tendo como título "Infância e gênero: o que se aprende nos filmes infantis?" (SABAT, 2001), que traz uma discussão sobre o filme "Mulan", dos estúdios Disney (1999) e a conduta heterossexual nos filmes infantis de animação, tendo como justificativa os artefatos culturais, como os filmes infantis de animação que constituem a infância, considerando que as crianças assistem a esses filmes diversas vezes, decorando as músicas, as falas, os gestos. Buscando analisar de que maneira a heterossexualidade é produzida e/ou reproduzida nos filmes infantis de animação, construindo noções de gênero e sexualidade, a autora analisou as representações do feminino no filme "Mulan". Sabat (2001) reflete sobre a normatização da heterossexualidade através do filme "Mulan", que, mais do que um desenho animado em formato de filme infantil, é uma reprodução de uma cultura que coloca a heterossexualidade como norma. Apesar de o filme, inicialmente, trazer questões importantes para debate, como o fato de "Mulan" não se encaixar no papel de uma futura boa esposa, tendo que se vestir de homem e enfrentar desafios, ao final, o discurso da mulher que busca seu príncipe encantado se repete, "De volta ao lar, Shang vai ao encontro de Mulan e fica implícito, no filme, um "final feliz". A rebeldia de Mulan serve, ao final, para que ela alcance o seu objetivo maior: casar e trazer mais honra a sua família." (SABAT, 2001, p. 10).

O segundo trabalho localizado foi apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED em 2005, com o título "Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões", de Finco (2005), e discute gênero na Educação Infantil a partir de observações de brincadeiras no convívio de meninos e meninas com idade entre 4 e 6 anos. Finco (2005) justifica sua pesquisa questionando sobre a relação entre os espaços destinados às mulheres e aos homens, e se precisamos aceitar que a escolha de brinquedos e brincadeiras são naturalmente diferenciadas pelo sexo das crianças, tendo o objetivo de observar as brincadeiras de meninos e meninas, analisando o modo como se relacionam

e se manifestam culturalmente frente às questões de gênero. A autora, por meio das observações de uma turma de crianças em uma instituição de Educação Infantil, constatou que meninos e meninas podem brincar sem distinção de gênero, com diversos tipos de brinquedos, de modo que todas podem assumir diversos papéis sem demonstrar nenhuma prática sexista

O terceiro trabalho foi apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPED em 2012, com o título "Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas", (BUSS-SIMÃO, 2012), que apresenta uma discussão a partir da observação de um grupo de crianças, entre 2 e 3 anos, em que se buscou analisar as noções de gênero que as crianças possuem, como estão presentes nas relações sociais e as maneiras de ser menino na educação infantil.Buss-Simão (2012) apresenta suas observações sobre uma turma de crianças de uma instituição pública de Educação Infantil de Florianópolis- SC, localizada na zona urbana, com um grupo de 15 crianças, sendo 12 meninas e 3 meninos, em que constatou como vão aprendendo, reproduzindo e metamorfoseando algumas diferenças entre os gêneros. Para ilustrar tal afirmação, é possível citar o exemplo do episódio descrito pela autora em que na brincadeira com o batom de uma das meninas em que, inicialmente, os meninos não queriam brincar, no decorrer da brincadeira eles passam o batom e se olham no espelho, o que representa uma subversão dos estereótipos por parte das crianças.

1.1 PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O quarto e último trabalho localizado apresenta uma discussão sobre Referência masculina na Educação Infantil apresentado na 37ª Reunião anual da ANPED, em 2015, "Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil", Sousa (2015). O trabalho traz a discussão de gênero na educação infantil a partir do trabalho de um professor com uma turma de educação infantil, tendo como ponto de vista as próprias crianças, sendo o único trabalho ao longo desses 15 anos de produção acadêmica no GT 07 da ANPED a abordar a presença de homens como docentes de instituições de Educação Infantil. A pesquisa em questão se trata de um recorte da dissertação de mestrado do autor, com o título '"Por acaso existem homens professores de educação infantil?": um estudo de casos múltiplos em representações sociais'

(SOUSA, 2011). Em seu recorte presente no GT 07 da ANPED, Sousa (2015) apresenta como justificativa de sua pesquisa as inquietações em relação ao ingresso de docentes do gênero masculino na Educação Infantil, que mesmo em número reduzido em relação às mulheres, gera indagações sobre o ingresso e trajetória em um espaço profissional considerado feminino. O trabalho teve como objetivo discutir a visão das crianças de uma das turmas de uma das instituições de Educação Infantil investigadas sobre o ingresso e a trajetória de um professor na instituição. Em seu trabalho, Sousa (2015), inicia apresentando dados que comprovam que quanto menor a faixa etária das crianças, o percentual de homens trabalhando com a docência diminui, e chama a atenção para o fato de os estudos que fazem referência à profissão docente na Educação Infantil remeterem às professoras.

Do ponto de vista metodológico, Sousa (2015) apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa, com estudo de casos múltiplos, pois consistiu em uma investigação em dois contextos diferentes, mas sobre o mesmo fenômeno. O autor desenvolveu sua pesquisa em duas instituições, um Centro de Educação Infantil da zona urbana de Fortaleza- CE e uma Escola de Ensino Fundamental com pré-escola da zona rural; foram entrevistados dois professores, um em cada escola, as professoras, gestoras, famílias e crianças. Além das entrevistas, foram feitas observações sistemáticas durante 3 meses, buscando identificar as relações, atitudes e representações que permitissem a análise sobre o ingresso e trajetória dos professores, mas o foco de análise do trabalho presente no GT 07 da ANPED foi o olhar das crianças de uma das instituições. Para isso, o autor realizou entrevistas com grupos de 4 crianças por vez (2 meninas e 2 meninos) em que apresentava uma história de que havia uma creche que precisava de professores ou professoras e que as crianças escolheriam quem seriam. Em seguida, questionou se elas pudessem escolher entre uma escola só com professoras, apenas com professores ou com ambos, qual elas escolheriam. As escolhas das crianças, embora apresentassem relação quanto ao gênero, foram mais influenciadas pelas experiências vivenciadas com o professor:

> As crianças, finalmente, pautando-se na experiência concreta com o professor em sala ou na noção de pertença ao gênero (masculino ou feminino) tendem a avaliar o ingresso e a trajetória do professor de forma positiva ou negativa, de acordo com o que vivenciaram ou estão vivenciando com ele. Assim, se vivem uma experiência positiva, tendem a avaliar bem e vice-versa. Para as crianças, as experiências influenciam muito mais suas escolhas, sentimentos e opiniões (representações) do que a distinção de gênero, embora esta não deixe de ser levada em conta. (SOUSA, 2015, p. 15)

Ao analisarmos o trabalho apresentado por Sousa (2015), percebemos que a visão de o trabalho docente com crianças pequenas ser uma atividade própria da mulher é uma representação mais vinculada à cultura adulta, reflexo de uma sociedade que afirma isso e resultado de uma ideia sobre o conceito de gênero que foi construído por sua trajetória de vida.

No que se refere ao conceito de gênero, Louro (2003) afirma que possui relação com o movimento feminista que surgiu de maneira organizada no século XIX, com a luta das mulheres pelo direito ao voto. Mas foi ao final da década de 1960, que as lutas feministas se transformariam em produções teóricas e, nesse período, surge a problematização do conceito de gênero: "o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política." (LOURO, 2003, p. 21).

Sobre essa construção conceitual, a autora enfatiza que não é negado o aspecto biológico, mas considerado e enfatizado o aspecto social e histórico, a partir do biológico. Trazendo o debate para o aspecto social, pretende-se refletir sobre como essas relações de gênero se constroem, segundo Carloto (2008, p. 1), "A construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros.". A partir das relações de gênero estabelecidas, o gênero passa a ser compreendido como parte da identidade dos sujeitos, que é considerada plural, uma identidade em constante modificação.Destacamos a importância em desconstruirmos o binarismo em relação ao conceito de gênero, masculino-feminino, partindo da construção das identidades de gênero como sociais, em constante mudança ao longo da vida dos sujeitos. Esse binarismo parte de um discurso que nega aqueles sujeitos que não se encaixam em nenhuma dessas formas, "Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero"." (LOURO, 2003, p. 34).

Considera-se, assim, que as instituições de Educação Infantil são espaços de sociabilidade para meninos e meninas, e que, embora já tenham tido contato com algumas representações de gênero, são capazes de subvertê-las e de não apresentarem preconceitos como os adultos. Na pesquisa de Sousa (2011), os dados apontam para o fato de que as crianças lidam com a presença de um adulto do sexo masculino com mais naturalidade que outros adultos da própria instituição.

> [...] grande parte dos sujeitos adultos pertencentes a diferentes categorias (gestão escolar, docentes e famílias) compreendem que atuar na docência nessa etapa é uma profissão mais adequada ao gênero feminino. Ancorados em visões cristalizadas e socialmente construídas sobre as relações e papeis de gênero, esses sujeitos objetivam essa idéia na figura do gênero masculino associado à pedofilia e à perversão sexual e na imagem do gênero feminino visto como sinônimo de pureza, delicadeza e aptidão natural para o trabalho com crianças. (SOUSA, 2011, p. 168)

Por outro lado, também é preciso considerar que as representações estereotipadas da cultura adulta, no que se refere às relações de gênero, também podem afetar as relações que as crianças constroem com os adultos que atuam como seus educadores. De acordo com Anjos, Ferreira e Sousa (2015),

> As representações estereotipadas sobre a presença de homens em atividades tradicionalmente atribuídas a mulheres são frequentemente expressas pelos adultos, mas também pelas crianças, o que não é de estranhar pois estas vivem num mundo em que observam a divisão sexual do trabalho na vida quotidiana e em diferentes contextos de interação com adultos: em casa, na instituição que frequentam, na televisão, nos jogos e brinquedos, nos livros, etc. (p. 128-129)

Por isso, o debate acerca da presença masculina na Educação Infantil precisa ser enfrentado de modo que os homens também possam contribuir para a educação de crianças pequenas, quebrando estereótipos para que as crianças possam ter uma educação que não exclui, mas que traz diversas possibilidades. A seguir, apresentamos algumas considerações finais a cerca desta temática ainda pouco explorada nas pesquisas presentes no GT 07 da ANPED.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após investigarmos as produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil e questões de gênero nos últimos 15 anos no GT 07 da ANPED, foi constatada uma oscilação no número de trabalhos apresentados no período de 2000 a 2015, predominando produções com temáticas relacionadas à formação de professores e professoras na Educação Infantil, políticas educacionais para Educação Infantil, espaços infantis e culturas infantis. Dentre os 233 trabalhos localizados, 4 abordam a temática gênero, dos quais apenas 1 aborda a presença masculina na educação de crianças pequenas, uma

quantidade reduzida para a necessidade em problematizarmos as relações de gênero presentes na sociedade, pois, mesmo com o avanço nas discussões dessa área, a questão ainda é pouco debatida no GT 07 da ANPED, e os resultados presentes nas pesquisas localizadas, a partir da análise de conteúdo, evidenciam essa necessidade. O fato do conceito de gênero ser algo transitório, que se constrói ao longo da história dos sujeitos através das relações sociais (LOURO, 2003) e através do número reduzido de pesquisas voltadas para as questões de gênero na Educação Infantil do GT 07 da ANPED, observa-se a necessidade de debate sobre essa temática quando tratamos da Educação Infantil.

É necessário pensarmos que tipo de experiências sociais estamos oferecendo para meninos e meninas. Um ambiente onde existe a presença feminina exclusivamente no desempenho das práticas educacionais, onde homens não são bem vistos, por não ser uma atividade masculina socialmente aceitável? Continuar reproduzindo um modelo social arcaico ajuda no desenvolvimento das crianças? Reproduzindo preconceitos e práticas que geram discriminação? Por isso, é necessário problematizar algo que é visto como natural para a sociedade, trazer esse debate sobre a presença masculina na prática pedagógica com crianças é de suma importância, não apenas do aspecto profissional do magistério, mas como também para os tipos de experiências sociais que estão sendo oferecidas para meninos e meninas na Educação Infantil.

Essa é uma temática que pode ser investigada através de diferentes abordagens. Ficou evidente que há uma lacuna nessa área de conhecimento relacionada à Educação Infantil, e que existe uma necessidade em ampliarmos o debate. Como a temática gênero na Educação Infantil está sendo discutida nos cursos de Pedagogia e presentes nas formações continuadas desses profissionais? Em que medida a produção cultural (filmes, brinquedos, etc.) para crianças reproduz os estereótipos e desigualdades de gênero? O presente trabalho procurou trazer mais uma contribuição, sendo possível a investigação de outros aspectos, como a história de vida desses homens que trabalham com a educação de crianças pequenas e enfrentam desafios por estarem em um ambiente profissional socialmente pensado como feminino.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FERREIRA, Fernando Ilídio; SOUSA, Petterson William. Homens que educam crianças: reflexões sobre a presença masculina na educação infantil. **In: ANJOS, Cleriston Izidro dos; FERREIRA, Fernando Ilídio (Orgs.) Infância e educação: olhares sobre contextos e cotidianos**. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 117-132.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma análise. **In: BAUER, Martin W, GASKELL, George (Orgs.) Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, p. 189-215.

CARLOTO, Cássia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serviço Social em revista**, v. 3, n. 2, 2001. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n2_genero.htm Acesso em: 7 nov. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, v. 6.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Zero-a-seis**, v. 10, n. 17, p. 52-65, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n17p52/6082. Acesso em: 7 nov. 2016.

SANTOS, Solange Estanislau dos. **A criança e sua infância: combates nos saberes em educação**. Presidente Prudente, 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/solange.pdf> Acessado em: 10 set. 2016.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor! : a docência masculina na educação infantil**. Campinas- SP. Disponível em: <http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/4-26%20Rigato.pdf>. Acesso em: 7 out. 2016.

SOUSA, José Edilmar. **"Por acaso existem homens professores de educação infantil?": um estudo de casos múltiplos em representações sociais**. Fortaleza, 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7305/1/2011-DIS-JESOUSA.pdf>Acessado em: 26 jul. 2016.

EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E DIFERENÇAS

Viviane Drumond
Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Miracema
drumond@uft.edu.br

Trazer a discussão sobre currículo e o que deve ser contemplado na proposta pedagógica para a Educação Infantil implica acima de tudo pensar o que é ser criança, o que significa esse tempo da vida em uma sociedade marcada por desigualdades sociais. É refletir sobre quais bases teóricas esta pautada as orientações curricularespara a Educação Infantil e se estas levam em conta as particularidades de cada criança, como um ser concreto e de direitos. O estudo busca analisar como as diferenças que se expressam através da classe social, do pertencimento étnico-racial, de gênero, língua, religião, características físicas, conhecimentos, entre outros, estão devidamente referenciados e contemplados nas propostas e orientações curriculares para a Educação Infantil.O referencial teórico são os estudos sobre currículo e políticas para a Educação Infantil. O trabalho utiliza a metodologia da analise documental e questiona o documento: "Base Nacional Comum Curricular".Os resultados indicam que a proposta de educação emancipatória para a primeira infância se mostra ameaçada quando as políticas uniformizam cada vez mais as suas bases curriculares e caminha para uma perspectiva de exclusão das diferenças, do silenciamento da diversidade, o que representa um retrocesso às conquistas sociais e aos direitos das crianças.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Diferenças. Crianças.

Introdução

Trazer a discussão sobre currículo e o que deve ser contemplado na proposta pedagógica para a Educação Infantil implica, acima de tudo, pensar o que é ser criança, o que significa esse tempo da vida em uma sociedade marcada por desigualdades sociais. É, refletir sobre quais bases teóricas estão pautada as orientações curricularespara a Educação Infantil e se estas levam em conta as particularidades de cada criança, como um ser concreto e de direitos.

Para discutir os conceitos de criança e infância os estudos da sociologia da infância permitem discutir as crianças como grupo social. A constituição da sociologia da infância como campo de conhecimento permitiu "pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtora de sua infância, como atores

plenos e não como objetos passivos deste processo e de qualquer outro" (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Os debates atuais acerca do trabalho educativo na Educação Infantil evidenciam a importância das discussões sobre o currículo e a proposta pedagógica para a construção da identidade da Educação Infantil. Desse modo, temos nos últimos anos o movimento pela construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, coordenado pelo MEC. Inicialmente não estava prevista a inserção da Educação Infantil na Base, mas a partir de alterações na LDB, em 2013, a legislação estabeleceu que a Educação Infantil tem uma Base Nacional Comum Curricular (Art. 26).

No campo da Educação Infantil, o próprio tema do currículo já levanta dúvidas e gera polêmicas, pois prevalece no meio educacional uma concepção de currículo como sequência de conteúdos disciplinares a serem transmitidos em um determinado nível ou etapa de ensino, deslocados dos interesses e das diferenças que caracterizam os sujeitos. Portanto, não é de estranhar que a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para a primeira etapa da Educação Básica tenha levantado questionamentos e polêmicas.

O artigo busca discutir como as diferenças que as crianças expressam através do seu pertencimento da classe, de raça, de gênero, língua, religião, características físicas, conhecimentos, entre outros estão presentes nas orientações curriculares para a Educação Infantil. Ou seja, até que ponto os marcadores de diferenças como raça, etnia, religião, sexualidade, gênero, classe social, cultura, entre outros, estão devidamente referenciados e contemplados na BNCC? Em que medida as crianças são consideradas nesses documentos? As especificidades da Educação Infantil foram respeitadas? O que tem em comum todas as crianças brasileiras que justifica a BNCC?

O referencial teórico são os estudos da sociologia da infância, sobre currículo e políticas para a Educação Infantil. O trabalho utiliza a metodologia da análise documental e interroga o documento "Base Nacional Comum Curricular".Para orientar as análises tomamos por referência as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI" (BRASIL, 2010), elaborado a partir de amplo debate com a sociedade civil, pesquisadores da área, professores(as) e profissionais da Educação. As DCNEI reúnem princípios, fundamentos e procedimentos "para orientar as políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares"

(Art. 2º), portanto, se constituiu a referência maior na elaboração da proposta de BNCC no que se refere à Educação Infantil.

O texto está organizado em duas partes: a primeira "Currículo, identidade e crianças", apresenta uma discussão das teorias de currículo e a identidade dos sujeitos. Na sequência se discute as orientações curriculares para a Educação Infantil a partir de dois documentos: DCNEI e BNCC. E, para finalizar,algumas considerações.

Currículo, Identidade e Crianças

Partimos da perspectiva que currículo é tudo que acontece no espaço escolar, é o conteúdo cultural que as escolas difundem, ele exprime a ideologia, as relações de poder e a cultura de cada unidade escolar. O currículo nunca é neutro, pode reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática.

Boaventura de Sousa Santos (2007) nos lembra de que o conhecimento moderno é abissal, confere à ciência o monopólio da distinção entre o verdadeiro e o falso, entre as formas científicas e não científicas de verdade, oque leva à invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam nessa validade da forma legítima de conhecer: os conhecimentos leigos, plebeus, camponeses, afro-brasileiros ou indígenas são situados no outro lado da verdade, na inverdade. A partir dessa concepção abissal de conhecimento, considera-se que determinados segmentos da sociedade não produzem conhecimentos válidos, mas apenas reproduzem crenças, opiniões, entendimentos intuitivos ou subjetivos que são incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem aos cânones científicos de verdade.

As discussões que fundamentam qualquer teoria do currículo é saber quais conhecimentos serão selecionados? A questão central é: quais conhecimentos serão transmitidos e ensinados as crianças? Para responder a essa questão, "as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza de conhecimento, da cultura e da sociedade". (SILVA, 2010, p. 14)

Nesse sentido podemos observar que o processo de seleção dos conteúdos que deve ser ensinado parte do princípio do poder e do controle que a sociedade exerce sobre

os sujeitos. A seleção de conhecimentos está relacionada ao processo seletivo do que as escolas devem ensinar, o que as crianças e jovens devem saber, ou o que eles e elas devem se tornar. Privilegiar esse ou aquele conteúdo a ser ensinado diz também que tipo de conhecimento considera importante, para que tipo de pessoa, para o tipo de sociedade que se quer formar.

Considerando as inquietações das concepções acerca de currículo, identidade e as diversas formas de saber-poder presente no âmbito educacional, não podemos deixar de considerar que a educação formal, resguardada a diversidade cultural, tem como finalidade um campo de forças entre diferentes interesses políticos, econômicos e ideológicos que objetivam responder às demandas da sociedade, em cada período histórico.

A disputa foi se instalando ao chegarem os coletivos tidos como povo comum sem racionalidade, dominados por saberes do senso comum. Os coletivos docentes cada vez mais identificados com as crianças em saberes, cultura, classe raça, campo ou periferia passaram a ter de articular direitos tensos: o direito à "herança" intelectual, cultural, estética, ética com o direito a suas heranças de saberes, valores, estética, conhecimentos, linguagens, formas de pensar o real e de pensar-se. (ARROYO, 2013, p. 41).

> A diversidade de experiências sociais, culturais de forma de ler e pensar o real e de pensar-se chega às escolas com essa diversidade e presença que não pode ser desperdiçadas. Se por décadas foi tentado ocultar a diversidade dos sujeitos, hoje os mestres percebem que não é mais possível. Que é urgente torna-los visíveis e reconhecê-los sujeitos críveis. As tentativas históricas de ocultá-los e desacreditar tanto aos mestres quanto aos alunos, sobretudo dos setores populares, encontram resistências das crianças, dos adolescentes e jovens, das famílias e comunidades e dos próprios trabalhadores em educação. (ARROYO, 2013, p.148).

Considerar o currículo como núcleo do processo educacional na sociedade contemporânea é dar a ele um relevante papel na formação das crianças, privilegiando a igualdade entre os pares e garantindo o respeito às diferenças, favorecendo suas relações no contexto escolar, que se torna o espaço de construção das identidades dos sujeitos e das diferenças. Nessa lógica, as teorias pós-criticas destacam as relações de saber-poder, o multiculturalismo e a identidade dos sujeitos, em oposição às teorias tradicionais que sinalizam para a definição de objetivos e técnicas de avaliação (SILVA, 2010).

Ao discutir o currículo como um território em disputa Arroyo (2009) destaca a infância brasileira também como um território em disputa. Para ele, nas politicas educacionais a infância não é reconhecida como um tempo de direitos, por esse motivo não conseguimos avançar nas discussões sobre a educação da infância. A questão que se coloca é como pensar em uma política de educação para a infância, uma política de formação de educadores para atuação na educação da infância no sistema educacional brasileiro?

Os debates, polêmicas e controvérsias em torno da elaboração da BNCC mostram as questões que estão em disputa no campo da Educação Infantil. Os dois documentos discutidos nesse texto "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" e "Base Nacional Comum Curricular", evidenciam os consensos e também as tensões em torno das orientações curriculares e pedagógicas para a Educação Infantil.

Orientações Curriculares para a Educação Infantil: é possível falar de diferenças com uma base?

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o direito das crianças pequenas, de 0 a 5 anos, à educação foi afirmado. A LDB definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que trouxe consequências fundamentais para a área, como as determinações referentes à formação mínima exigida para os/as professores/as e a necessidade de contar com uma proposta pedagógica. A educação das crianças pequenas passa a ser um direito desses sujeitos (e não apenas da família trabalhadora) e deve ser efetivada nos moldes estabelecidos para toda a Educação Básica.

Em relação aos documentos legais, as DCNEI representam o acúmulo de conhecimentos que a área da Educação Infantil construiu nos últimos anos. São fundamentais para a estruturação e orientação de propostas pedagógicas ou projetos políticos pedagógicos das unidades de Educação Infantil, com a participação coletiva de professores/as, familiares e comunidade. De acordo com as DCNEI, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: "Éticos, Políticos e Estéticos". O documento apresenta a seguinte definição de currículo

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, P. 12)

Nessa perspectiva, o espaço da Educação Infantil permite as crianças vivenciar experiências significativas e a expressar seus saberes, ao mesmo tempo, que se envolve com outras formas de linguagem e conhecimentos. Além disso, as DCNEI destacam como eixos norteadores do currículo "as interações e a brincadeira" entre as crianças. Esse documento apresenta a seguinte definição de criança:

> 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

As DCNEI apresentam uma imagem da criança rica, capaz e protagonista do seu processo de conhecimento, destaca as relações e interações entre as crianças nas brincadeiras e em outros momentos, reforça as diferenças que elas anunciam o que da visibilidade as identidades dos grupos infantis.

A pesquisadora Carlina Rinaldi (1999) traz uma imagem das criançascomo "ricas, fortes e poderosas" ao discutir o planejamento do trabalho pedagógico usando um "currículo emergente[142]" na Educação Infantil italiana. Destaca que a ênfase da proposta pedagógica está em ver as crianças como sujeitos únicos, com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. As crianças "têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se [...]" (RINALDI, 1999, p. 114).

As DCNEI (BRASIL, 2010) indicam que uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, necessariamente, busca valorizar a diversidade das crianças e respeitar as suas diferenças, com o "reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao

[142]Os/As professores/as planejam junto um currículo adaptável às ideias que surgem e as explorações das crianças. É um contexto de aprendizagem em grupo que envolve os três protagonistas da educação infantil: educadores, crianças e pais. Os objetivos educacionais não são definidos previamente, mas construídos no processo.

racismo e à discriminação" (p. 21); Respeitar "a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade" (p. 23); Garantir as crianças "filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta" (p.24).

Se por um lado as DCNEI dão visibilidade às diferenças entre as crianças, ao respeitar suas origens e referência familiares e culturais, a BNCC trata dos conhecimentos e saberes que devem ser trabalhados com as crianças, nas creches e pré-escolas, sem qualquer referência as diferenças sociais e culturais.

Atualmente as DCNEI, assim como a BNCC são referencias importantes na elaboração de propostas pedagógicas de Educação Infantil. Para entender a Base não podemos deixar de olhar para sua estrutura na última e definitiva versão (CNE, 2017). No processo de construção da Base, entre 2015 e 2016, os conteúdos foram organizados por áreas de conhecimento para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e para a Educação Infantil em campos de experiência. Se para pesquisadores e especialistas da área houve um consenso em torno dessa proposta, para professores/as de Educação Infantil ela ainda é vista com certa desconfiança, afinal, o que são campos de experiências[143]?

A etapa da Educação Infantil na última versão da BNCC (2017) apresenta-se de forma mais objetiva que as versões anteriores. Na introdução retoma as orientações das DCNEI e apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que devem ser trabalhados em cada um dos campos de experiência. Os campos de experiência são:o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O campo de experiência "escuta, fala, linguagem e pensamento" presente na segunda versão da Base (BRASIL, 2016) foi denominado "oralidade e escrita" na terceira versão. Essa mudança merece uma análise mais profunda das questões envolvidas nesse

[143]A publicação do livro:Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Organizado por Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lucia Goulartde Faria, Edições Leitura Crítica,Campinas, SP em 2015, trouxe contribuições para entender a proposta de organização curricular por campos de experiências, a partir das referências italianas.

processo que não temos condição de esgotar nesse artigo, mas cabe ressaltar, considerando as disputas e tensões na área da Educação Infantil, que as propostas que defendem a antecipação da alfabetização na pré-escola foram contempladas em detrimento de propostas que buscam trabalhar com as "cem linguagens das crianças[144]".

Outra questão que merece destaque na BNCC é a divisão das crianças por faixa etária (crianças de 0 a 1 ano e seis meses, crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses) para trabalhar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Com essa divisão, por um lado, as práticas pedagógicas com os bebês ganharam relevância, com orientações pedagógicas especificas para essa faixa etária, mas, por outro, para as crianças de 4 e 5 anos são indicadas práticas de alfabetização e escolarização. Para da um exemplo, um dos objetivos de aprendizagem no campo de experiência "oralidade e escrita"é: "levantar hipóteses em relação à língua escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escritas espontâneas" (BRASIL, 2017, p. 45).

Considerando a realidadedas instituiçõesde Educação Infantil nos vários municípios brasileiros e a falta de uma política efetiva para garantir espaço físico adequado, materiais, brinquedos e formação continuada para professores/as, de modo que eles/elas possam compreender as finalidades das novas propostas introduzidas, se sabe que o que se terá serãopráticas tradicionais de leitura e escrita, antecipando a escolarização, transformandoas crianças em pequenos alunos, mesmo que elas crianças ainda não tenham tamanho para sentar nas carteiras escolares.

A Base foi pensada em nome da igualdade entre as crianças, entre os conhecimentos e saberes trabalhados nas creches e pré-escolas de todo o território brasileiro. A proposta é homogeneizar os conhecimentos, igualar os saberes, em detrimento da diversidade, das particularidades e das diferenças das crianças de várias regiões do país, de diferentes classes sociais, culturas e modos de vida.Mas, oque se indicaé a necessidade de tomar a criança como ponto de partida das propostas pedagógicas e curriculares. A criança conhece o mundo na interação com a realidade social e cultural da qual faz parte,portanto é absolutamente necessário e "possível pensar

[144]Em referência ao poema "Ao contrário, as cem existem",de Loris Malaguzzi, em: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança.*A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela". (KULMMAN JR. 1999, p. 58).

Considerações Finais

As conclusões desse estudo, ainda que preliminares, indicam que uma proposta de educação emancipadora para a primeira infância se mostra ameaçada, com políticas que procuram uniformizar cada vez mais os currículos, que caminham na direção da negação diferenças, do silenciamento da diversidade. O que representa um retrocesso às conquistas sociais e aos direitos das crianças.

As diferenças entre as crianças destacadas nas DCNEI foram esquecidas na BNCC, queressalta a igualdade entre os conhecimentos e saberes trabalhados pelos/as professores/as nas instituições de Educação Infantil de todo o território brasileiro. Essa ideia é antagônica ao direito das crianças as diferenças, o que só é possível com um currículo que tome a criança como ponto de partida. Destaca-se a importância da formação de professores/as para atuar com as crianças pequenas, a partir de um profundo respeito por elas, como participantes ativas na construção de saberes e conhecimentos e na produção das culturas infantis.

Nas escolas os(as) professores(as) se deparam com milhares de crianças excluídos socialmente e aprendem que o conhecimento dos currículos exigirá mais do que uma crítica ao modo como a cultura escolar pensa a reprodução das desigualdades sociais. Será necessário avançar para o reconhecimento dos coletivos como sujeitos de saberes, de conhecimentos, de culturas, de modos de pensar e de intervir. Será preciso, portanto, alargar a concepção de conhecimento e de sujeitos produtores de conhecimentos.

As pesquisas relativas à infância têm enfatizado a perspectiva de se aproximar do ponto de vista da criança quando sefala dela ou se propõe algo para ela. Assim, as propostas e práticas pedagógicas também deveriam tomar a criança como ponto de partida e não como se faz no Ensino Fundamental em que o ponto de partida é os conteúdos.As crianças têm direito às diferenças, mas, a diversidade e particularidade das crianças se tornaram invisíveis na Base, como se todas fossem iguais, em todas as instituições de

Educação Infantil das diversas regiões do país. A proposta da base vai na contramão do que assinala os estudos e pesquisas da área nos últimos anos.

Referências Bibliográficas:

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1. p. 39-52. Jan./abr. 2010.

ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres.Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOAVENTURA, de Sousa Santos. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, São Paulo, SP, v. 3, n. 79. p. 71-94. Nov. 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB:**rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-66.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**.A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 113-127.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EIXO 4. DIREITO DA CRIANÇA A PARTICIPAR DAS PESQUISAS

TEORIAS DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Adelson Ferreira da Silva[145]
Elenice de Brito Teixeira Silva[146]

Este trabalho tem como objetivo compreender as tendências teóricas sobre o tema da participação infantil. O percurso metodológico da pesquisa bibliográfica incluiu levantamento das produções teóricas de autores referenciados nas pesquisas brasileiras, com destaque para o estudo de Roger Hart (1983), sobre o que denominou de *escada da participação* infantil. Embora a questão da participação das crianças tenha se popularizado no final do século XX, passando a compor discursos, práticas, pesquisas e documentos, é razoável dizer que os eixos de análise das teorias tendem a classificar as formas de participação a partir de diferentes níveis e variáveis, ao invés de aprofundar uma compreensão do conceito. De maneira geral, os estudos acerca da temática parecem filiar-se a algumas tendências, que podem ser sintetizadas do modo seguinte: uma construída sob o enfoque do direito, a partir da Convenção Sobre os Direitos das Crianças (1989), em torno da qual um conjunto de explorações sobre o potencial formativo da participação tem sido desencadeado; e outra, que filia-se aos movimentos populares e destacam o protagonismo das crianças, a pluralidade de âmbitos de ação e autoria, bem como, o potencial emancipador das experiências de participação, sobretudo nas escolas e nas pesquisas.

Palavras-chave: Crianças. Participação. Direito.

[145] Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia – Linha de pesquisa: Fenomenologia e Hermenêutica. Professor auxiliar na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XII – Guanambi, Bahia. (ferreira.adelson@yahoo.com.br).

[146] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil. Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XII – Guanambi, Bahia. (elenteixeira@yahoo.com.br).

Introdução

Nas três últimas décadas, tem crescido o interesse pelo tema da participação infantil nas esferas social, política e científica. A literatura produzida, demonstra uma preocupação com questões que discutem a participação das crianças, vindo a produzir um paradigma da participação infantil. Esse paradigma, que funda-se na ideia de que a criança tem direito a expressar suas opiniões nas decisões de seu interesse, emerge na esteira de um conjunto de saberes produzidos sobre as crianças em diversas áreas, os quais consideram a infância como categorial geracional permanente na sociedade (KVORTRUP, 2011) e ampliam a ideia de cidadania ativa das crianças (SARMENTO, 1992). Embora o tema da participação infantil tenha se popularizado, compondo discursos, práticas e documentos, segundo Rizzini e Tisdall (2012, p. 15), esta popularização "não foi acompanhada por considerações teóricas sobre o conceito". Para as autoras, as limitações dos métodos aplicados para incentivar a participação[147] são amplamente debatidas, mas "questões relevantes sobre a natureza mais precisa do conceito, aliadas às suas implicações políticas e éticas, ainda não foram formuladas."

Parece consensual a ideia de que a Convenção sobre os direitos da criança de 1989 constitui o marco jurídico que estabelece o princípio do direito a participação de todas as crianças. Trata-se de um direito universal, que não foi reconhecido sem que outras perspectivas de análise sobre as crianças e as infâncias fossem construídas, na convergência entre os saberes científicos de diferentes áreas, os movimentos populares pela emancipação das chamadas minorias e as estratégias de regulação dos modos de vida das crianças pela via da institucionalização. Ao reconhecer que as crianças têm direito a expressar suas opiniões em assuntos que lhe dizem respeito (Artigo 12 da Convenção), o acordo internacional impulsiona uma produção acadêmica e teórica sobre a natureza dessa participação e desenvolve algumas perspectivas de análise, que ora focalizam os

[147] A etimologia da palavra participação vem do latim *participatio* que pode designar tomar parte, ter parte, fazer parte, ser parte). O radical *parte*, nesse caso, acompanhando diferentes verbos, assume sentidos diferentes. Ter, fazer, tomar, ser, não significam a mesma coisa. Quando acrescido da *ação*, tem-se três possibilidades: tomar parte na ação; ter parte na ação; fazer parte na/da ação; ser parte da ação. Trata-se de sentidos distintos que tem a ver com identidade, pertencimento (ser), ética e conduta (fazer, tomar, ter). (Cf. BORDENAVE, 1983). Talvez o sentido etimológico estabeleça níveis de participação que tem a ver com autonomia e competência, e, já na origem da palavra, revela controvérsias que dizem sobre quem deve e pode participar de determinadas esferas.

tipos de participação, ora fazem uma proposição crítica de que as formas de participação podem promover o desenvolvimento e a evolução das capacidades das crianças, indispensáveis à construção da cidadania da infância. É sobre estas perspectivas e, a princípio, sobre o sentido do termo participação na literatura, que trata este artigo.

Concepções acerca da participação das crianças

A busca pelo sentido do termo na literatura começa com o artigo de Catarina Tomás (2007b), construído a partir de sua tese de doutorado. A autora destaca que a "participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos" (Tomás, 2007b, p. 56) e identifica algumas teorias da participação, como a *escada da participação* de Roger Hart (1992). Segundo esta teoria, há vários níveis de participação das crianças, desde a *não participação*, passando por uma *participação simbólica* até chegar a uma *participação autêntica*. Para Tomás, essa teoria da escada de participação de Hart é pioneira na consideração das crianças na elaboração sistemática de um pensamento sobre a questão da participação no contexto dos direitos humanos.

A partir dessa ponderação de Tomás, iniciou-se um levantamento bibliográfico e identificou-se um número significativo de produções (CROWLEY, 1998; LANSDOWN, 1998; TRILLA e NOVELLA, 2001, 2011; ALFAGEME, CANTOS E MARTÍNEZ, 2003; TOMÁS, 2007; SOARES, 2010; SHIER, 2010), construídas ou traduzidas em língua espanhola e portuguesa (de Portugal). O critério estabelecido era o de que as produções fossem de caráter teórico e, reiteradamente citadas, em pesquisas da área sociológica, como fundamentos para a compreensão do tema. A primeira constatação é a de que a maioria destas produções se refere à escada de participação de Hart, como ponto de partida para análise. Recorreu-se incialmente ao seu ensaio sobre a participação das crianças, publicado pelo UNICEF em 1993. No ensaio, o termo participação é usado para referir-se "de maneira geral, aos processos de compartilhamento de decisões que afetam a própria vida e a vida da comunidade na qual se vive". Para ele, a participação constitui "um meio pelo qual se constrói uma democracia e também um critério para se julgar uma democracia; a participação é um direito fundamental da cidadania" (Hart, 1993, p. 5).

Este autor parte do princípio de que a participação das crianças varia de acordo com o desenvolvimento da motivação e capacidade destas e, sobretudo, com o contexto familiar e cultural. É com base nesse princípio que ele propõe níveis de participação que começa com a manipulação (quando os adultos apenas consultam as crianças) e avança por "degraus", até alcançar a participação (quando os interesses partem das próprias crianças e as decisões são feitas por elas, dentro do nível de suas habilidades). A metáfora da escada quer remeter à ideia de processo, mas talvez a fertilidade da teoria esteja na identificação de que há formas "falsas" de participação. Ou seja, há discursos que dizem da participação das crianças, mas que, se analisados a partir da classificação de Hart, não caracterizam participação autêntica, e sim, simulacro de participação, quando as crianças apenas desenvolvem uma atitude mimética da participação de adultos. As publicações analisadas a seguir, escritas por Trilla e Novela (2001, 2011), se baseiam na tipologia de Hart para proporem uma outra, e defendem que a "participação é um direito de cidadania e que as crianças são cidadãs" (2011, p. 27). Lembram ainda, que há várias acepções do termo que podem designar sentidos distintos. Os autores apresentam três motivos para a promoção da participação social da infância: "por um lado, é um direito juridicamente estabelecido; por outro lado, serve para melhorar o funcionamento dos âmbitos em que esta acontece; e, por último, constitui um excelente meio [...] para a formação da cidadania e dos valores democráticos" (2011, p. 24).

É notória a defesa do valor educativo e pedagógico da participação das crianças. *Participação simples, consultiva, projetiva* e *metaparticipação* são tipos que ocorrem, segundo seus proponentes (Trillha e Novela, 2001, p. 144), de forma "qualitativa e fenomenologicamente diferentes" e podem admitir subtipos e graus internos, bem como, "progressiva complexidade quanto à sua intensidade". A *participação simples* baseia-se na presença e na execução de ações já estabelecidas; a *consultiva,* supõe um passo a mais: "escutar a palavra do sujeito". Nestas duas primeiras, o sujeito é destinatário de uma atividade ou tem algo a dizer sobre ela, o que os autores relacionam como uma conotação de exterioridade da participação. Na *participação projetiva,* o sujeito é agente e isso requer maior comprometimento e responsabilização; e, por fim, o que os autores denominam como *metaparticipação* "consiste em que os próprios sujeitos pedem, exigem ou geram novos espaços e mecanismos de participação" (Ibidem, p. 50). Neste último tipo, o objeto da participação é a própria participação. Se a tipologia proposta por Trilla e Novela for tomada como parâmetro para pensar a participação das crianças, é possível

indagar se o nível de participação destas atinge as duas últimas, que exigem maior autonomia e agência dos sujeitos. Enquanto objeto de investigação, percebe-se que a participação é, nas produções de Trilla e Novela (2001; 2011), minuciosamente classificada e colocada em relação com os atributos dos sujeitos e os contextos. Estes autores definem fatores que modelam os tipos e graus de participação. Tais fatores se ligam aos sujeitos, como a implicação, informação, consciência, capacidade de decisão, compromisso e responsabilidade. Pode-se dizer que "a participação real e efetiva implica que se deem, conjuntamente, ao menos três grandes condições: reconhecimento do direito de participar, disposição das capacidades necessárias para exercê-lo e que existam os meios e espaços adequados para torná-la possível" (2001, p. 156).

Ainda sobre níveis e graus de participação das crianças, Gerison Lansdown (2005), a classifica em: *processos consultivos*, em que o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças; *processos participativos*, iniciados por adultos, mas implicam a colaboração das crianças; e *processos autônomos*, nos quais as crianças têm o poder de empreender a ação. Neste último, as crianças identificam os temas a tratar, os adultos atuam como facilitadores e o controle do processo é feito pelas crianças. Tanto a tipologia proposta por Trilla e Novella (2001), quanto esta, proposta por Lansdown (2005), dialogam com a teoria da escada de participação de Hart, elaborada em 1992. Pode-se concluir que a intenção que sustenta a classificação por níveis tem a ver com uma concepção de que há fatores que condicionam os modos de participação, como os contextos culturais, por exemplo, bem como o grau de autonomia, competência e interesse das crianças. Ainda que a escada não remeta à noção de progressividade associada à questão etária, para efeito de análise dos modos de participação de crianças mais novas, por exemplo, essas classificações podem supor que a competência social e linguística destas, impactam sobre formas e níveis de participação, colocando a primeira infância nos patamares da participação simbólica, simples ou consultiva.

Assim, as tipologias, níveis, âmbitos, sentidos, condições e processos de participação, ainda que não avancem na compreensão do sentido do termo, podem ser úteis para a compreensão de modos de participação em diferentes contextos e as estruturas que impactam nesses modos. Entende-se que há na literatura sobre o tema, uma defesa de adjetivação da questão da participação, mas esta defesa não esconde que nos diferentes contextos e as formas variadas de participação podem educar; podem, no campo pedagógico, ensinar as crianças a viverem como cidadãs, ao invés de serem apenas

consideradas cidadãs pelo fato de pertencerem a determinada sociedade. Assim, as produções partem da preocupação com a tipologia da participação, mas tendem a conjugar um discurso de defesa do seu potencial formativo na cidadania das crianças. No que se refere ao marco conceitual, foi identificado que a definição feita por muitos autores que se dedicam ao tema, é fundamentada nos princípios definidos por organismos internacionais que se dedicam à questão dos direitos das crianças ou ainda, tecida a partir de ponderações sobre o potencial formativo da participação. Crowley (1998), por exemplo, a partir de uma análise acerca da Convenção sobre os direitos das crianças (1989), e de defesas feitas no âmbito do Comitê sobre os direitos da criança e da UNICEF, argumenta que a participação "não é só um meio para chegar a um fim, nem tampouco simplesmente um 'processo': é um direito civil e político básico para todas as crianças e, portanto, é também um fim em si mesmo". (1998, p. 9).

O reconhecimento da participação como direito também pode ser apreendido na observação seguinte, feita por Lansdown: "trata-se de um direito *substantivo* que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel de protagonistas, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos do cuidado e da proteção dos adultos (2005, p. 1). A participação é, também, estratégia para alcançar outras metas definidas na Convenção. Essa associação entre participação e estratégia subjaz o discurso sobre a questão da participação em diferentes esferas, sobretudo no campo da política da infância e das políticas para as crianças. A discussão iniciada por Crowley também defende o potencial que a participação tem de promover a evolução de muitas capacidades das crianças, o que não ocorre, segundo ele, sem que os adultos estejam preparados para promover e mediar esse processo, escutando e compreendendo as crianças. Crowley argumenta que a implementação deste direito "requer a formação e mobilização de quem vive e trabalha com as crianças, com a finalidade de prepará-los para que deem a elas a oportunidade de participar livremente, em medida cada vez maior na sociedade, e de adquirir as capacidades necessárias para a democracia" (1998, p. 10).

A infância, na modernidade tardia ou segunda modernidade, parece ter se tornado o tempo humano controlado e dirigido para um futuro, que pode ser melhorado; embora, haja elaborações que recorram à defesa do tempo presente das crianças e suas capacidades atuais de cidadãs. Esta inferência encontra argumentos a partir de algumas formulações, como a de Crowley (1998, p. 14), para quem "a participação é um processo que [...]

fomenta o respeito e o reconhecimento das crianças como pessoas com direito próprio e, não simplesmente como futuros adultos à espera da maioridade".

Participação é um direito, processo, princípio, meio e estratégia. Estas são as cinco definições centrais, que podem ser identificadas nos excertos mencionados, de publicações de Hart, Crowley, Lansdown, Trilla e Novela. Enquanto direito, a participação remete a uma ideia universal, definida dentro de marcos jurídicos internacionais ou de uma nação; processo, meio, estratégia, estão estreitamente ligados ao modo como a participação ocorre e a questões factuais, sendo, portanto, a participação sempre controlada pela experiência. Entende-se que, como direito, meio, estratégia ou processo, a participação é sempre exterior ao sujeito, ocorrendo no discurso acadêmico, político ou mesmo dos movimentos sociais como uma forma de fazer parte, tomar parte ou ser parte, mas sempre condicionada por diferentes determinações. Entendida como um princípio, conforme definida apenas por Hart (1993), participação remete à ideia de fundamento de algum processo, ponto de partida, significações que vêm da palavra princípio na tradição filosófica[148]. Na filosofia clássica, princípio tem sentido ontológico, concebido como elemento constitutivo do ser e das coisas. Se participação é princípio, logo, ela é constitutiva do ser; ela é o ponto de partida dos processos desenvolvidos pelo ser humano em relação com a sociedade.

A análise da participação das crianças tem ocorrido a partir da concepção de participação como processo relativo a um conjunto de variáveis ou estratégias com objetivos, igualmente relativos. O foco nos processos e meios de participação explicam, em parte, a ênfase na tipologia e nos níveis já apresentados nesse texto. Uma análise centrada na participação como princípio, com valor em si, tenderia a isolar as variáveis amplamente discutidas ou mencionadas pelos autores que tratam da temática, no intuito de compreender os fundamentos da participação, seus conteúdos, aquilo que se pode dizer da participação em si, apesar dos contextos de experiência, aquilo que não é variável, que é estável. Talvez haja, assim, uma distinção entre participação como princípio e como processo, na medida em que, a primeira trata da questão ontológica da participação como

[148] O termo princípio vem do latim *principium* e significa ponto de partida, fundamento de um processo qualquer, causa. Estas significações foram introduzidas por Anaximandro. Platão utilizava o termo no sentido de causa do movimento. Aristóteles enumera diversos significados, entre eles, ponto de partida, causa, aquilo de que parte um processo de conhecimento. O que todos os significados têm em comum é que, em todos, princípio é ponto de partida do ser, do devir ou do conhecer. (Cf. ABBAGNANO, 2003, p. 792).

constitutiva do ser; e, ao contrário, enquanto processo, a participação assume a forma prática, o modo efetivo como ocorre. Na literatura que trata do tema da participação, não é difícil encontrar termos correlatos ou utilizados na conexão com este, como ação das crianças, agência, autoria social e protagonismo. No campo conceitual, há consensos nas produções de que participar designa um direito civil e político; de que a participação é princípio que dirige os meios de ação social das crianças; mas, há também pontos divergentes: se, para Lansdown, esse direito não pode ser reduzido a um processo ou a um meio para atingir outros direitos, Crowley considera que, a participação é processual, na medida em que permite a realização de outros direitos.

O levantamento e análise das produções identificam duas publicações elaboradas na perspectiva de agrupar as teorias e os estudos do tema participação, a partir da consideração dos enfoques dados por seus autores. Uma é a publicação das espanholas Erika Alfageme, Raquel Cantos e Marta Martínez, sobre os caminhos da participação para alcançar o protagonismo das crianças; e, a outra, sobre as teorias da participação infantil e sua relevância na prática cotidiana, de Harry Shier. De maneira geral, pode-se dizer que os discursos predominantes sobre participação infantil podem ser agrupados em quatro tendências: uma é aquela construída no enfoque do direito preconizado na Convenção sobre os direitos das crianças, de 1989; outra, que gira em torno de organizações não governamentais e são representadas nos escritos de Roger Hart; uma terceira tendência que surge a partir da teoria da pré-cidadania e cidadania da infância, de García e Mico (1997); e, finalmente, o paradigma do protagonismo da infância, que surge nos anos 1960 na América Latina, no contexto da corrente de educação popular (ALFAGEME, CANTOS E MARTÍNEZ, 2003). Enquanto proposta teórica, o protagonismo das crianças ganhou impulso e já conta com uma gama considerável de produções. No entanto, a participação política das crianças em diferentes âmbitos de ação ainda guarda tensões e desafios. Uma destas tensões que marcam as produções e as políticas se refere a ideia de participação como empoderamento e participação como controle social, conforme identificada por Shier (2010). Isso quer dizer que, tanto no campo da política da infância, quanto das produções, constata-se uma tensão entre o reconhecimento do potencial da participação efetiva, aquela em que as crianças compartilham as decisões e, as maneiras através das quais os adultos controlam os processos de participação das crianças.

Shier (2010), agrupa as teorias da participação em oito possíveis eixos de análise: 1) as teorias que focalizam a participação de meninos e meninas em diferentes contextos;

2) as teorias que focalizam os diferentes níveis de participação e o empoderamento das crianças; 3) as teorias sobre os espaços de participação e sua inter-relação; 4) as teorias sobre cidadania de meninos e meninas; 5) as teorias sobre inclusão e exclusão; 6) as teorias sobre participação e democracia;7) as teorias sobre participação como mecanismo de controle social; 8) as teorias sobre participação de meninos e meninas nas políticas públicas. Cada um desses eixos permite compreensões acerca de situações, processos e metodologias adequadas aos contextos, tendo em vista o protagonismo das crianças na família, na escola, nas políticas, enfim, em diferentes âmbitos. A tensão a que se refere Shier (2010), sobre a participação como empoderamento das crianças e a participação como mecanismo de controle social, faz lembrar a tensão de que fala Boaventura de Sousa Santos, no campo das filosofias e práticas dos direitos humanos, entre a emancipação social e regulação social, que segundo este autor, caracteriza a "modernidade ocidental". Para ele, a crise hoje, é dupla: do estado regulador e, também, da emancipação social, promovida, esta última, pela crise de seus paradigmas socialistas. Os direitos humanos que surgiram como uma luta da sociedade civil contra o Estado, agora pressupõem que o Estado é o principal regulador dos direitos econômicos, sociais, culturais e de qualidade de vida. (SANTOS, 1997). É nesta via dupla que Santos situa a política de direitos humanos.

Enquanto política regulada pelo Estado, os direitos humanos poderão ser emancipatórios? A conclusão é a de que os direitos não poderão ser emancipatórios e também não-emancipatórios. Emancipatórias poderão ser as experiências plurais de luta dos sujeitos que se dão na subalternidade, respaldadas por estes instrumentos jurídicos (SANTOS, 2003). Nesse sentido, os direitos humanos só poderão ser, efetivamente emancipatórios se, e somente se, "libertarem do seu falso universalismo e se tornarem verdadeiramente multiculturais" (1997, p. 01). Encontra-se nesta saída proposta por Boaventura de Sousa Santos, uma consequência importante para a questão dos direitos das crianças no que diz respeito a participação. Enquanto direito universal, isto pressupõe o universalismo das formas de vida das crianças e das infâncias do mundo. Talvez o maior desafio seja, na atualidade, transpor o caráter universalista normativo dos direitos das crianças para o campo das políticas públicas para as crianças e, mais ainda, para as relações que adultos estabelecem com estas, em diferentes instituições sociais.

Conclusão

A análise das teorias e estudos da participação social da infância faz surgir algumas questões: quem pode ser considerado cidadão do presente? O reconhecimento do direito à participação foi acompanhado de mudanças nas formas como a sociedade pensa as crianças? A sociedade atual acredita na capacidade de participação das crianças? Em que condições se desenvolve a capacidade de participação? Como as categorias direito e cidadania estão relacionadas nos estudos da participação das crianças? São questões-problema também postas às pesquisas sobre modos de participação das crianças na família, na creche, na pré-escola, na escola, nas praças, nos clubes, nos bairros, nos movimentos sociais, nos espaços públicos da cidade e espaços constituídos no campo, enfim, em diferentes espaços-lugares. Na tentativa de extrair significações acerca das explorações em torno da participação no contexto dos direitos das crianças, é razoável dizer que: primeiro, trata-se de um direito assegurado universalmente; segundo, este princípio jurídico desencadeia muitas tentativas, no campo acadêmico, de compreender a questão; terceiro, do ponto de vista conceitual, a análise é ainda multifacetada, na medida em que tipifica e contextualiza as formas de participação de meninos e meninas; quarto, as constatações provisórias anteriores conduzem a um outra: a de que a participação não é analisada como fenômeno, com fim em si mesmo, mas com variáveis de toda ordem, o que comporta tensões já assinaladas; e quinto, este último argumento dialoga com a defesa de uma abordagem local e multicultural dos direitos, a fim de evitar universalismos na compreensão dos modos de vida das crianças, e portanto, de suas formas de participação. No campo da investigação, a pesquisa sobre modos de participação das crianças em diferentes contextos e esferas pode fazer emergir, da invisibilidade e da ausência historicamente produzidas, as experiências reais, locais e diversas das crianças, a partir de uma lógica não linear, não produtiva e, que, sobretudo, proponha uma anti-tipologia. Isto quer dizer que uma análise que tome as tipologias de participação como parâmetro, pode reduzir a pluralidade das experiências a tipos pré-determinados pela literatura e, deixar de evidenciar a fertilidade das ações de protagonismo das crianças, nos movimentos complexos e tensos de ser parte, fazer parte e tomar parte.

Referências

ALFAGEME, Erica. CANTOS, Raquel. MARTÍNEZ, Marta. De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003.

BORDENAVE, J. E.D. O que é Participação. (7ª ed.) São Paulo: Editora Brasilienses, 1992 (Coleção Primeiros Passos, nº 95).

CROWLEY, Peter. Participación infantil: Para una definición del marco conceptual. In: **La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño**: visiones y perspectivas. Actas del Seminario Bogotá, UNICEF, 1998, pp.9-16.

HART, Roger. **La participación de los niños:** de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, UNICEF: Oficina Regional para America Latina y el Caribe, 1993.

JAUME, Trilla. NOVELLA, Ana. Educación y participación social de la infancia. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 26, maio-agosto de 2001.
_____. Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infância. **Revista de Educación**, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 23-43.

LANSDOWN, Gerison. La creación de escuelas centradas en el niño. In: **La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño**: visiones y perspectivas. Actas del Seminario Bogotá, UNICEF, 1998, pp.59-70.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010.

SHIER, Harry. Teoría de la participación infantil y sua relevancia en la práctica cotidiana. In: SHIER, Harry. **Incidencia de niños niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua**. Equipo de Investigación CESESMA – Universidad del Norte de Nicaragua, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, julho de 1997.

_____. Poderá ser o direito emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais,** n. 65, maio de 2003, p. 3-76.

TOMÁS, Catarina. (2007b). Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto & Educação**, 78, pp.45-68.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL SOBRE ÉTICA EM PESQUISA COM CRIANÇAS: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Adilson Rocha Ferreira
adilsonrf.al@gmail.com

Mayara Waleska Oliveira de Ataide
mayarawoataide@gmail.com

Deise Juliana Francisco
deisej@gmail.com

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa é um processo no qual há construção de conhecimento através da busca por informações, que se unem aos aspectos históricos, epistemológicos, metodológicos e técnicos. Nesse sentido, a sociedade do conhecimento tem como característica principal a abertura de outras possibilidades para pesquisar os mais diversos fenômenos. Segundo Gil (2007), pesquisa é definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa se desenvolve por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Após a Segunda Guerra Mundial, as discussões sobre ética em pesquisa envolvendo seres humanos obtiveram determinada atenção para o campo científico, pois nessa época o ocidente vivia momentos de crueldades cometidas em nome da ciência nos campos de concentração (CÓDIGO DE NUREMBERG, 1947). Diante disso a história das pesquisas que envolvia seres humanos se iniciou sendo marcada por tratamentos abusivosdos pesquisadores com participantes envolvidos na pesquisa.

A construção de princípios éticos para a investigação científica foi fundamental, ocasionando um avanço no sentido de que as sociedades pudessem continuar realizando pesquisas, porém levando em consideração o cuidado em proteger e respeitar os participantes da pesquisa. Sendo assim, a partir de 1983, após os primeiros preceitos éticos, as crianças começaram a ter visibilidade na perspectiva de buscar o

assentimentodelas e não apenas dos adultos responsáveis. Em 1993, com as Diretrizes Internacionais Ética para a Investigação Envolvendo Seres Humanos, do *Council for International Organizations of Medical Sciences* (CIOMS) em colaboração com a Organização Mundial da Saúde (OMS), ressalta que as pesquisas realizadas com crianças serão realizadas caso não seja possível executar com os adultos, devendo respeitar caso a criança se recuse a participar.Na investigação da infância, as crianças são atores neste processo e passam a ter um papel mais ou menos ativo, ocupando espaço na construção do conhecimento que se faz acerca das mesmas, é relativamente recente. Assim, conforme Barbosa (2012, p. 235) relata, "pouco a pouco, as crianças foram ocupando espaços nos códigos de ética em pesquisa".

Dessa forma, procura-se entender que ao realizar pesquisas com crianças é necessário e importante haver um assentimento dos pais e responsáveis da mesma, pois dessa maneira, a criança adquirirá seu espaço em meio às observações a serem feitas, ao mesmo tempo em que elas também tem o direito em não querer participar e assim, sendo respeitada.

A análise de estudos acerca da infância, segundo Fernandes (2016, p. 761), avalia processos em que as crianças são consideradas atores, obtendo sempre importância na aquisição do conhecimento que é construído acerca delas e adquirindo informações relativamente recentes, ao mesmo tempo em que apresenta a história da ética na pesquisa com crianças. No primeiro momento, foi necessário criar espaço para a infância no discurso sociológico e em seguida, houve uma confrontação diante da complexidade e ambiguidade da infância enquanto estudo atual, instável e passível de ser estudado em si mesmo, defendendo uma série de pressupostos éticos.

As questões éticas com relação às pesquisas com crianças começaram a ser desenvolvidas com uma ênfase maior a partir da década de 80, onde, segundo Francischini e Fernandes (2016, p. 62):

> "A partir do final da década de 1980 e, principalmente, na década de 1990, assistiu-se à emergência e consolidação da Sociologia da Infância, uma área de estudos a qual tem, dentre seus pressupostos fundantes, o reconhecimento da criança enquanto "ator social".

A partir de então, foi-se analisando como as pesquisas deveriam ser realizadas, ou seja, os cuidados éticos, os comprometimentos, as mesmas preocupações que obtém ao

realizar pesquisas com adultos, de acordo com termo de assentimento livre e esclarecido:

> - O direito à explicitação da proposta da pesquisa, com ênfase nos seus objetivos, métodos e propósitos, garantindo todas as informações necessárias para que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seja efetivamente uma escolha/ opção desses sujeitos e/ou daqueles que por eles são responsáveis;
>
> - O respeito aos direitos de privacidade e confidencialidade, nas condições de construção e de divulgação dos dados;
>
> - As informações sobre os possíveis benefícios da pesquisa e a garantia de que o mesmo não será submetido a situações consideradas de risco; (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016, p. 62).

O assentimento do responsável legal é fundamental para a elaboração da pesquisa.Porém não é o suficiente, pois é importante reconhecer que a criança é um ser capaz de contribuir para a tomada de decisões durante a pesquisa, portanto é imprescindível que o pesquisador garanta condições para sua participação na decisão de colaborar ou não com a pesquisa. Sendo assim, é necessário que os participantes da pesquisa tenham clareza dos procedimentos que será submetido, os riscos e os desconfortos potenciais, os benefícios e seus direitos, bem como a livre escolha ou voluntariedade e manifestação inequívoca de vontade, através do termo deassentimento esclarecido, porém como a criança não possui conhecimento cerca destes aspectos é indispensável a participação dos responsáveis legais na autorização. ConformeSigaud et al(2009, p.1354):

> Nesse sentido, entende-se o consentimento da criança para participação em pesquisas científicas como expressão de sua vontade e individualidade, configurando uma condição de respeito que deve ser garantida, além do consentimento esclarecido de seus pais ou responsáveis. Ainda, a participação da criança numa pesquisa que considera suas necessidades pode ser uma experiência positiva que lhe fornece uma rara oportunidade de ser ouvida pelos adultos, obter confiança em expressar suas opiniões e aprender a pensar por si mesma. Especialmente a criança em idade escolar, dadas suas características de desenvolvimento emocional, pode sentir-se recompensada com a atenção que recebe do pesquisador e satisfação em ajudar a um adulto. Por isso, sua participação na pesquisa por si só já é uma gratificação para ela. Além disso, o envolvimento do escolar na pesquisa também o faz sentir-se em posição de destaque em relação a seus pares, atribuindo-lhe um status no grupo.

Uma das questões que demanda grande cuidado é o processo de assentimento livre aplicada à pesquisa em crianças, sendo que é importante considerar que elas têm

dignidade, independentemente da faixa etária, do grau de capacidade ou de autonomia. Sendo assim, é necessário prepará-las para a participação na pesquisa, oferecendo caminhos para expressar seu modo de pensar, seus conceitos e objeções.

Diante disto o presente artigo traz como problemática da pesquisa, o seguinte questionamento: o que se tem produzido até os dias atuais sobre a ética em pesquisas com crianças e qual o posicionamento dos pesquisadores frente às resoluções que rege a ética em pesquisas com seres humanos? Sendo assim, o principal objetivo é investigar as produções científicas acerca das questões éticas da pesquisa envolvendo crianças, a partir de levantamento das conceituações teóricas e das regulamentações (Resolução Nº 196/96, Resolução Nº 466/12 e a Resolução Nº 510/2016),em pesquisa envolvendo seres humanos, disponíveis na literatura. O presente artigo está dividido em três etapas, a primeira é a fundamentação teórica, através de estudos relacionados com a temática, no segundo momento foirealizada uma pesquisa bibliográfica da produção científica, buscando identificar o que se tem produzido no Brasil sobre a ética em pesquisas com crianças do ano de 1996 até 2016 e no terceiro momento foi realizada uma análise dos dados obtidos. Conforme análise realizada, identificamos 10 artigos que abordam a problemática da ética em pesquisa com crianças.

Nesse contexto, tivemos como objetivo geral pesquisar a produção científica nacional sobre ética em pesquisa com crianças. Como objetivos específicos, buscamos identificar as teorias de base que fomentam a pesquisa com crianças, localizar em que momento houve produção significativa e identificar o posicionamento dos pesquisadores sobre os comitês de ética e as resoluções.

2 METODOLOGIA

Para realização da pesquisa utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, que tem por finalidade investigar as diferentes contribuições científicas sobre determinado tema, de forma que possamos utilizá-la para confirmar, confrontar ou enriquecer suas proposições.Conforme Lakatos (1992):

> A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o

primeiro passo de toda pesquisa científica (p.44).

Buscamos a produção nas bases de dados Scielo, queé uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros,e Periódicos CAPES, que é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacionale em anais de eventos nacionais que envolvem a temática. Foi realizada uma pesquisa extensiva dos artigos através de alguns critérios de seleção, o primeiro deles foi a averiguação do ano da publicação,foi analisado os resumos dos artigos e selecionados aqueles que possuíam relação com a ética em pesquisa com crianças. Assim, determinou-se para este estudo amostra de 10 artigos que apresentam em sua temática relação com a ética em pesquisa com crianças, detalhados no Quadro 1.

Quadro 1: Detalhamento dos artigos selecionados para análise.

Ano	Autor(es)	Título
2002	Sonia Kramer	Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças
2005	Silva, Lucas Neiva; Lisboa, Carolina Saraiva de Macedo; Koller, Silvia Helena	Bioética nas pesquisas com crianças e adolescentes em situação de risco: dilemas sobre o consentimento e a confidencialidade
2009	Monica Fantin	A pesquisa com crianças e mídias na escola: questões éticas e teórico-metodológicas
	Cecília Helena de Siqueira Sigaud et al.	Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa
	Maria Aparecida Munhoz Gaiva	Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos
2014	Maria Carmen Silveira Barbosa et al.	A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações
2016	Rosângela Francischini Natália Fernandes	Os desafios da pesquisa ética com crianças
	Délio José Kipper	Ética em pesquisa com crianças e adolescentes: à

		procura de normas e diretrizes virtuosas
	Lucas Lobato et al.	Conhecimento de crianças sobre o termo de assentimento livre e esclarecido
	Natália Fernandes	Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios

Fonte: os autores.

3RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a seleção, foi realizado um gráfico, no qual apresenta a periodicidade da produção científica de acordo com o ano, em seguida buscamos identificar quais artigos que tinham como base às resoluções e aos comitês de ética.

Como resultado observou-se uma crescente discussão sobre as problemáticas da ética em pesquisa com crianças, as quais possuem relação com o termo de assentimento, anonimato e discordância com relação às resoluções. Nesse sentido, destacamos a relevância dessas discussões e o quanto ela auxilia o fomento das pesquisas que respeitem os direitos das crianças e a pensar a problemática da ética em pesquisa em um contexto geral.

Figura 1: Periodicidade da produção nacional de artigos do ano de 1996 até os dias atuais.

Fonte: os autores

De acordo com o gráfico acima, percebe-se que o momento que houve uma produção mais significativa foi no ano de 2016 cerca de 40%, no qual identificamos 04 artigos publicados neste período. Tais artigos abordam os desafios da pesquisa ética com crianças e adolescentes: à procura de normas e diretrizes virtuosas,conhecimento de crianças sobre o termo de assentimento livre e esclarecido e ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios.

Dos 10 artigos analisados, destacam-se 06 deles das quais fazem referências as resoluções que normatizam os aspectos éticos em pesquisas com seres humanos, no qual foram utilizadas as resoluções Nº 196/96 e Nº 466/12. De forma geral, observou-se possuem uma posição positiva frente a estas resoluções, no qual ressaltam que as crianças e adolescentes tenham direito à informação sobre a pesquisa, *deverá haver justificativa clara de sua escolha, especificada no protocolo e aprovada pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), e pela CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), quando pertinente.Ressalta que os participantes não devem ser incluídos de forma injusta na pesquisa.*Os aspectos éticos e legais abrangem a complexidade do processo de obtenção da anuência dos pais e assentimento da criança e o desafio, para o participante, de entender e se conduzir de acordo com as diretrizes éticas e os regulamentos de proteção especial.

Em relação à importância dos CEPs, verificou-se 08 artigos ressaltam a relevância deles para a pesquisa com crianças, mais que por muitas vezes apresentam dificuldades e problemas, como se refere o estudo do artigo sobre a ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações, que apresenta que as pesquisas feitas com crianças necessitam da aprovação do comitê de ética, porém esses comitês são poucos, com isso acaba gerando problemas para sua aprovação, pois geralmente estão voltados mais pra área da saúde.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo bibliográfico permitiu estabelecer um panorama geral sobre as pesquisas nacionais que discutem a temática da ética em pesquisa com crianças. Esta pesquisa alcançou os objetivos de verificar a teoria de base que fomenta a pesquisa com crianças, localizar em que momento houve produção significativa e identificar o

posicionamento dos pesquisadores sobre os comitês de ética e as resoluções.

Em nossas buscas, encontramos 10 artigos no recorte temporal de 1996 até os dias atuais, número que vem crescendo ao longo do tempo, bem como as resoluções. Apesar do reduzido número de produções nacionais sobre a temática, vemos que no contexto que está posto, a quantidade de pesquisas com crianças participando vem aumentando, assim, tornando-se importante problematizar as questões éticas relacionadas a este

Os resultados deste estudo evidenciaram que a maioria dos artigos analisados trazem à discussão a necessidade de obter o assentimento da criança de acordo com sua capacidade de entendimento, no qual configura uma condição de respeito que deve ser garantida, além do consentimento esclarecido de seus pais ou responsáveis.

A partir da análise, também podemos salientar a postura dos pesquisadores em relação às resoluções e aos CEP. Para eles, as resoluções trouxeram grandes avanços no respeito à dignidade dos participantes das pesquisas, mas também criticam o seu direcionamento quase que exclusivo para a área da saúde, havendo especificidades da área que não são contempladas nos protocolos e formulários de submissão. Já com relação aos CEP, os pesquisadores relatam dificuldades no tocante às plataformas, seguindo a mesma linha da crítica às resoluções: especificidade da área da saúde. Outro ponto que os autores discutem em seus trabalhos é no que se refere ao reduzido número de CEP disponível, acarretando em longos prazos para avaliação dos projetos submetidos.

Frente ao exposto em nosso estudo, acreditamos que a discussão das resoluções e da especificidade da ética em pesquisa com crianças vem trazendo consigo aspectos no sentido de garantir que haja, cada vez mais, o respeito à dignidade das crianças participantes das pesquisas, de modo que auxiliem no respeito e no direito da criança participar de investigações científicas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. et al. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

FANTIN, M. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas. **Práticas e consumos de mídia entre crianças. Florianópolis: UFSC/CED/NUP**, p. 47-72, 2009.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista brasileira de educação**, v. 21, n. 66, 2016.

FRANCISCHINI, R.; FERNANDES, N. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estud. psicol. (Campinas)**, v. 33, n. 1, p. 61-69, 2016.

GAIVA, M. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Revista Bioética**, v. 17, n. 1, 2009.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KIPPER, D. Ética em pesquisa com crianças e adolescentes: à procura de normas e diretrizes virtuosas. **Revista Bioética**, v. 24, n. 1, 2016.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2013.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico** /4 ed-São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LOBATO, L et al. Conhecimento de crianças sobre o termo de assentimento livre e esclarecido. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 542-556, dez. 2016.

SIGAUD, C. et al. Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, n. spe2, p. 1342-1346, 2009.

SILVA, L.; LISBOA, C.; KOLLER, S. Bioética nas pesquisas com crianças e adolescentes em situação de risco: dilemas sobre o consentimento e a confidencialidade. **J bras Doenças Sex Transm** 17(3): 201-206, 2005.

PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEMEI VISCONDE DE ITABORAÍ

Alexandra de Souza Silva dos Santos
Simone de Oliveira da Silva Santos
Faculdade Cenecista De Itaboraí- FACNEC
le_kasss@hotmail.com
siolisantos15@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A criança é um ser criativo e imaginativo, um ser construtor de culturas que produz conhecimento. É com esta afirmativa que procuramos desenvolver o presente trabalho: mostrar que, a partir dos interesses das crianças, é possível desenvolver atividades que contemplem os objetivos presentes no projeto de trabalho, bem como, responder aos anseios desses alunos. Dessa forma, os alunos tornam-se protagonistas desse processo de aprendizagem.

A Pedagogia de Projetos permite romper fronteiras, potencializando a aprendizagem de conhecimentos que permeiam o dia a dia da criança dentro e fora do espaço escolar. Não obstante, contempla também as diferentes áreas do conhecimento de forma mais significativa.

Autores como Malaguzzi (*apud* Gandini 2016) e Vigotski (2009) trazem concepções sobre o processo de criação e imaginação na infância como um elemento capaz de permitir que a criança experimente, internalize e, assim, crie e recrie, usando a imaginação como grandes possibilidades criadoras. Os referidos pesquisadores destacam a grande importância do educador como mediador desse processo, uma vez que os docentes repensam suas práticas pedagógicas e quebram paradigmas, incentivando a formação de uma postura pesquisadora pelo aluno.

A Educação Infantil deve promover aproximações entre os conhecimentos escolares e aqueles que a criança traz de casa, levando sempre em conta o saber fazer, no qual ela seja capaz de estabelecer significados para que a construção do conhecimento ocorra de forma lúdica e prazerosa. De certa forma, também procura repensar o papel da escola e do educador enquanto articuladores desses conhecimentos.

Este trabalho foi desenvolvido por meio do estudo de caso, no Centro Municipal de Educação Infantil Visconde de Itaboraí, situado neste município. Utilizou-se como coleta de dados a análise documental, a entrevista, a conversa e a fotografia.

Destarte, a relevância desta pesquisa é mostrar como é possível ultrapassar os muros invisíveis da transmissão do conhecimento, potencializando ao máximo o processo criativo da criança, de forma lúdica, prazerosa e repleta de significados valorizando suas próprias experiências através do trabalho realizado com a pedagogia de projetos e tornando-as protagonistas de suas histórias através da mediação da professora-pesquisadora.

2. MOMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a Educação Infantil é dever do Estado e direito da criança. Logo, o atendimento às crianças em creches e pré-escolas vem passando por um processo de revisão. Para tanto, garantirá a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como não deverá ter caráter preparatório e nem de aprovação para o Ensino Fundamental.

Desde a homologação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica. Este segmento antes tinha uma proposta unicamente assistencialista, uma vez que visava atender as demandas das mães operárias e, pós LDB, tornou-se mais educacional, uma vez que aliada ao cuidar visava o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos idade. A Educação Infantil apresenta uma nova classificação: creche zero até três anos; pré-escola de quatro a cinco anos de idade.

A Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013 trouxe a obrigatoriedade de matricular crianças de quatro anos na Educação Infantil, como parte da Educação Básica obrigatória e gratuita. Essa modalidade de ensino tem carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos e outras exigências, como o registro de faltas e a expedição de documentos que atestem o desenvolvimento da criança.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil traz o conceito de 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Esta definição de criança nos faz entendê-la como um ser pleno, capaz de interagir com o meio social e construir um caminho para o seu desenvolvimento eliminando a dicotomia entre ensino e aprendizagem, entre educar e cuidar. Isso oportuniza a criança avaliar o que já sabe o que aprendeu e o que ainda quer aprender.

O processo ensino e aprendizagem na Educação Infantil deve ser entendido como algo que se completa na figura da criança, tendo o professor como mediador desse processo. O professor precisa ter uma escuta sensível, um olhar sempre atento às particularidades de cada um e do grupo como um todo. Mas isto demanda tempo, comprometimento e estar aberto às mudanças em seu modo de pensar e agir em relação a sua prática pedagógica.

3. PEDAGOGIA DE PROJETOS: UMA METODOLOGIA EM AÇÃO

A organização do currículo através de projetos visa uma formação global dos alunos, nos quais terão total participação na construção deste currículo, podendo intervir nas propostas a todo o momento. Assim, as crianças trazem para o espaço educativo algo enriquecedor para o trabalho, sob a mediação e participação do professor.

O projeto pode nascer de uma situação-problema, de um desejo do grupo ou da necessidade da escola ou da comunidade local. As crianças devem participar ativamente da construção desse processo, dando a elas mais responsabilidades e autonomia, extinguindo a ideia de que só a escola e o professor são detentores de todo saber. Conforme Hernandez e Ventura, (1998, p. 61),

> A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Diante destes objetivos da Pedagogia de Projeto e da amplitude de possibilidades que ela pode ofertar para a elaboração dos projetos das escolas da rede municipal, no município onde a pesquisa é realizada, é proposta uma temática anual, podendo ou não ser seguida à risca pelas escolas. Essa temática geral objetiva auxiliar nos direcionamentos que as escolas podem seguir na elaboração de seus projetos particulares, sem deixar de dialogar com os eixos previstos para a Educação Infantil no Referencial Curricular para Educação Infantil.

Para que este movimento ocorra de modo mais significativo, é necessária a presença de uma professora-pesquisadora que trabalhe como mediadora deste processo dando voz e vez à criança. A aprendizagem demanda comprometimento por parte de todos os atores envolvidos neste processo.

4. PROFESSORA-PESQUISADORA: A PESQUISA COMO FACILITADORA DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Entendem-se os professores como peças importantes no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno. Torna-se necessário, portanto, uma busca incessante de novos conhecimentos para o aperfeiçoamento, a fim de propiciar maiores possibilidades de aprendizados aos alunos.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2007, p. 29).

Reiterando esta afirmativa, pode-se pensar que os professores são aqueles que necessitam observar e ouvir as crianças de forma a possibilitar novas experiências baseadas nos interesses de cada uma delas. Estas experiências devem ser pensadas a partir de uma prática reflexiva por meio da pesquisa.

Neste processo de pesquisa, o professor também se coloca na função daquele que aprende ao ensinar, reorientando e dando novos significados à sua prática pedagógica. Assim, a professora pesquisadora é, constantemente, um profissional em formação que deve refletir a sua prática e construir seus projetos de trabalho, baseados nessa inter-relação professor e aluno.

Hernández (1998) contribui com a compreensão da Pedagogia de Projetos, sinalizando-a como uma facilitadora na criação de estratégias para a organização da construção dos conhecimentos. O trabalho com a Pedagogia de Projetos é construído a partir dos interesses dos atores envolvidos no processo. Assim, o Projeto "França, aí vamos nós!" foi desenvolvido no somatório destas perspectivas e será analisado a seguir.

5. "FRANÇA, AÍ VAMOS NÓS"

Durante o ano de 2014 no CEMEI Visconde de Itaboraí foi desenvolvido o projeto "Quem vem de longe aprende a te amar, quem nasce aqui é a tua raiz", foi organizado por semestre, tendo duas etapas. A primeira etapa intitulou-se: "A história de nossa gente: Quem somos? De onde viemos? Onde estamos? E para onde vamos?

A partir da pergunta norteadora "E para onde vamos?", dei início a uma roda de conversa explorando o assunto Copa do mundo. Aproveitei para elencar os nomes de alguns países que iriam participar deste evento neste ano, o que nos levou a sonhar com outros lugares e outras culturas.

A motivação para trabalhar o tema França aconteceu devido à fala de dois alunos que mostraram alguns conhecimentos prévios sobre esse país, o que desencadeou o interesse de todo grupo. Quando mencionei o nome do país França, a Eloíse falou: "- É lá que tem aquela Torre bem alta. Ela é muito grande e bonita, eu já vi.". E o aluno João Vítor completou: "- Lá tem a Torre Eiffel e meu tio tem uma foto pertinho dela.".

Neste primeiro momento, incentivei o aluno João Vítor a trazer a foto para partilhar com os colegas, que disse de imediato: "-Tá bom, quando eu chegar lá em casa vou pedir para a minha mãe ligar para ele e pedir.". Para Sampaio, (1997, p. 36), "A criança avança na construção e apropriação de novos conhecimentos a partir da troca, da relação e da interação com o outro". Essa afirmação em concordância com as colocações dos alunos foram reforçando o interesse para conhecer um pouco mais sobre esse país e trouxe muita autonomia ao grupo. E foi assim que "França, aí vamos nós!" começou.

Hernández e Ventura (1998, p. 31) corroboram com este pensar dizendo que "O aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que

se apresentam na sala de aula". Isto pode ser ratificado com a utilização da Pedagogia de Projeto, tal como foi realizado no Projeto "França, aí vamos nós!".

Para poder situar as crianças em relação ao país, levei para sala de aula o globo terrestre e alguns vídeos que traziam curiosidades sobre a França, como, por exemplo: a culinária, o mapa, o clima, o vestuário, a bandeira, dentre outras coisas. Assistiram ao desenho animado chamado *Madeleine visita a Torre Eiffel*, no qual diversos monumentos históricos foram mostrados, servindo como facilitador para o meu trabalho.

Construíram a bandeira da França com bandeja de isopor e cola colorida, a fim de concretizar o que haviam visto nos vídeos montados por mim. Também foi possível apreciar o famoso museu Louvre, através de um filme em 3D baixado da internet. Dando seguimento a pesquisa, aprenderam que em diferentes países do mundo a língua falada não é a mesma. Puderam ouvir músicas cantadas em francês e, com isso, se apropriaram de algumas palavras. Confeccionaram um passaporte e aprenderam a importância desse documento. Uma aluna deu a ideia de viajarem de "mentirinha" para a França, o que logo foi abraçado por mim e por todos os outros alunos. De acordo com Edwards, (2016, p. 155),

> As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com base em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência.

Iniciei esta viagem explicando como funcionava um aeroporto e todas as etapas necessárias para o embarque em um avião. Aprenderam como era o avião por dentro e a necessidade da existência de uma tripulação para a viagem acontecer. Os alunos organizaram sozinhos, no pátio, o local de embarque e o avião, utilizando as cadeiras da sala de aula. Segundo Corsino (2006, p. 7-8),

> [...] A brincadeira é também uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas. As brincadeiras espontâneas – "faz-de-conta" – são orientadas por regras que vão sendo estabelecidas e negociadas enquanto se brinca, seguindo o rumo da fantasia, pois para exercer um determinado papel social é necessário que a criança aja de acordo com o que se espera do exercício daquele papel. Desta forma, faz uso de regras sociais, assumindo discursos e posturas.

Eles fizeram o *check in*, carimbaram os passaportes, passaram pela Polícia Federal; foram pilotos, copilotos e comissários de bordo, tendo sido uma experiência

inigualável para as crianças e para mim. Neste momento, percebi nas ações dos alunos a alegria e o prazer em realizar cada proposta.

Os alunos também puderam ver a réplica da Torre Eiffel que levei para a sala. A partir da observação deste objeto, sendo construída uma torre com rolinhos de papel higiênico pintados por eles. Além disso, tiveram contato com o escritor francês Exupéry, com os pintores Monet e Renoir, como também realizaram a releitura de algumas obras destes pintores. Tais atividades estão em consonância com o prescrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pois

> O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feira de objetos, espaços urbanos, etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação (RCNEI, 1998, p. 89).

Contemplando o trabalho com a linguagem oral e escrita, foram construídos textos coletivos e individuais acerca do aprendizado e da cultura do país apresentado, a França, nos quais busquei sempre respeitar a linguagem dos alunos.

A cada roda de conversa iam surgindo novas ideias. O interesse por conhecer ainda mais sobre esse país foi unânime. Diante disso, resolvemos convidar os tios desse aluno para partilhar conosco um pouco dos seus conhecimentos. Tudo foi idealizado com a colaboração dos alunos, desde o texto do convite aos enfeites da festa. Contamos também com a contribuição de todos os pais dos alunos que acreditaram na proposta para compor uma mesa para receber os convidados.

Edwards (2016,) ratifica a importância de se ouvir as crianças para que juntos possam construir conhecimento. Para o referido autor

> “Escutar” significa estar plenamente atento às crianças e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade por registrar e documentar o que é observado e usar isso como base para a tomada de decisões compartilhada com crianças e pais. “Escutar” significa buscar seguir e entrar na aprendizagem enquanto ela ocorre. (*ibidem*, p. 156)

Neste dia de muitas trocas e aprendizados, os alunos, bem como os convidados, puderam se deliciar com *macarons*, *croassaint* e outras delícias da culinária francesa. Em

seguida, receberam como lembrança deste momento uma miniatura da Torre *Eiffel* e cartões postais de pontos turísticos deste país.

De acordo com os três princípios de *Loris Malaguzzi* (*apud* Gandini, 2016) em sua "Pedagogia da Escuta", as crianças são atores que participam ativamente do processo de ensino/aprendizagem. Partilham saberes, exploram o criar e o imaginar através das múltiplas linguagens que cada uma delas tem. O conhecimento não é fragmentado. Professor e aluno formam uma parceria em prol de um objetivo comum: a aprendizagem.

> Em qualquer contexto, as crianças não esperam para fazer perguntas e formarem estratégias de pensamento, princípios ou sentimentos. A qualquer momento, em algum lugar, as crianças assumem um papel ativo na construção e na aquisição de aprendizagem e de compreensão (GANDINI, 2016, p.60).

A criança sendo estimulada é capaz de criar, questionar e levantar hipóteses. Ela é a verdadeira protagonista da sua própria história, o que propicia de forma natural o desenvolvimento da sua autoconfiança, e por consequência o seu aprendizado torna-se mais significativo.

Por intermédio dos convidados os alunos puderam ver de perto o euro, dinheiro utilizado pelos franceses, assim como o passaporte e a identidade de uma pessoa francesa. Aprenderam também algumas expressões em francês como: *Au revoir, bonsoir, bonjour, merc*i etc.

Alguns relatos foram registrados através de filmagens como forma de avaliação desse momento vivido por eles, porém, nem todos os alunos quiseram participar desse momento, o que foi respeitado por mim. Nesta avaliação um dos alunos, o Kaynã, disse: "Gostei de tudo que fiz e queria fazer tudo de volta.". Com esta fala pude ratificar a grandeza que este projeto trouxe para esse aluno e os demais colegas, atribuindo total sentido a esta pesquisa.

Este projeto possibilitou dar mais visibilidade as necessidades e interesses do meu grupo. Assim, encerramos, eu e meus alunos, essa etapa levando na memória bons momentos de muita alegria, diversão e de aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste artigo, procurei traçar um paralelo entre a teoria e a prática para compreender melhor as questões apresentadas e analisar as relações que estabeleciam entre si.

Realizar esta pesquisa possibilitou percepções acerca de diversos aspectos do cotidiano profissional, tais como: saber ouvir as crianças; respeitá-las enquanto protagonistas de suas próprias histórias; ampliar os olhares sobre o que elas têm a oferecer como contribuição para o crescimento individual e de todo o grupo; dentre outras, além de fomentar uma análise crítica da prática pedagógica por mim desenvolvida. Utilizei a pedagogia de projetos como facilitadora para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse de forma mais significativa para cada criança.

Reconheço aqui as dificuldades de inserir os projetos de trabalho em algumas instituições escolares, que ainda não compreendem esta experiência educativa como um facilitador para o desenvolvimento de cada educando. Alguns profissionais ainda veem a Educação Infantil como uma preparação para o primeiro ano do ensino fundamental, esquecendo-se de valorizar todas as linguagens que a criança tem, fixando-se apenas nas linguagens (oral e escrita) e na matemática. Entretanto, esta divergência didática não pode ser fator determinante para que a pedagogia de projetos não ocorra nas instituições.

Convém ressaltar que esta pesquisa nasceu de uma análise da minha própria prática pedagógica, enquanto professora pesquisadora, em relação ao trabalho com a Pedagogia de Projetos desenvolvida na instituição da qual faço parte. Assim, pensar a relação entre pedagogia de projetos e prática pedagógica requer considerar que a professora pesquisadora é capaz de oferecer condições para que haja visibilidade ao trabalho realizado nas instituições escolares, oportunizando aos alunos ter voz e vez.

A ludicidade é uma ação bastante pertinente e significativa para o trabalho com a pedagogia de projetos, uma vez que ajuda a dar um novo olhar para a pré-escola. Os projetos de trabalho enriquecem a prática cotidiana, uma vez que constroem uma pré-escola que é pensada, discutida e planejada para e com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol.3. Brasília, 1998.

CORSINO, Patrícia. **Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras.** In: Ministério da Educação. **O cotidiano na Educação Infantil.** Brasília. Boletim 23, p. 28-45, nov. 2006.

EDWARDS, Carolyn. **Professor e aprendiz: parceiro e guia. O Papel do professor.** *In:* GANDINI, Lella, FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança – A experiência de Reggio Emilia em transformação.** P 153 - 174. Volume 2. Porto Alegre. Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 36ª Ed.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAMPAIO, Carmen D. S. Sanches. **Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção.** *In: GARCIA, Regina Leite* (orgs). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio.** P 31 – 41. Volume 6. São Paulo. Cortez, 1997.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação criação na infância.** Comentado por Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

Referências Eletrônicas

BRASIL, Decreto-lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Senado Federal. Disponível em < http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723> - Acesso em: 16/10/2015.

_____. **Decreto-lei 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a redação dos arts. 29, 30, 31 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a nova nomenclatura da Educação Infantil: Creche até três anos; Pré-escola de 4 a 5 anos de idade**. "Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> - Acesso em 18/09/2016.

AS CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS DA PESQUISA: CAMINHOS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo
DMMDC-UFBA
analu@ufba.br
Leliana Santos de Sousa
UNEB/DMMDC-UFBA
sousaleliana@hotmail.com

Introdução

O presente artigo como um recorte da pesquisa de Doutorado traz elementos relevantes para o direito das crianças como participantes da pesquisa, considerando aspectos éticos e metodológicos diferenciados das múltiplas infâncias. Desse modo, por meio da procedimentos de produção de dados, que possibilitassem as crianças serem protogonistas foram realizados grupos focais para escuta das narrativas infantis, assim como conversas informais e observação participante com filmagem, gravador digital e fotografias com o objetivo de conhecer o que faziam com o uso das tecnologias digitais, alguns meses em 2015 e 2016, em um Centro Municipal de Educação Infantil, em Salvador-BA, com crianças de 03 a 05anos.

Algumas considerações importantes são necessárias quando as pesquisas envolvem crianças, em detrimento da invisibilidade, geralmente, dada à infância ao longo dos anos. A investigação com participantes da primeira infância, especificamente a faixa etária do universo da pesquisa, crianças de 03 a 05 anos,requer repensar as relações de poder intergeracional (crianças-adultos), os desafios hierárquicos dos protocolos juntos ao Comitê de Ética, evidenciar as vozes e a ações das crianças como coparticipes histórico e cultural do contexto.

Fernandes (2016) pontua algumas reflexões que abarco como pertinentes para realização da investigação no que tange a ética na pesquisa com crianças. O primeiro argumento a considerar é que do ponto de vista histórico, outorgar às crianças o mérito de atores sociais, com uma função mais ou menos ativa, no que concerne a importância do conhecimento que se constrói acerca dela é relativamente recente. Para isso se efetivar

no campo científico foi necessário legitimar nos discursos da Sociologia da Infância, o lugar da criança dentro das pesquisas acadêmicas, a fim de salvaguardar os mesmos princípios éticos, bem como outros específicos, quando os participantes são apenas adultos falando por elas. A renovação entre ética e ciência é continuamente renovada com o intuito de repensar os princípios epistemológicos, que orientam o olhar do/da pesquisador/a, assim como, as complexidades concretas em que a pesquisa é realizada.

De acordo ainda com a autora as primeiras discussões que trazem como mote a ética na pesquisa com as crianças datam de meados da década de 1990, esses debatesapontavam dois argumentos que muito influenciaram a invisibilidade à infância: o primeiro era a crença que dados obtidos com crianças não eram confiáveis por serem definidos, a partir de registros de déficits e incompetências, pela natureza incompleta infantil, o que por muito tempo dispensou as opiniões das crianças na construção do conhecimento sobre o seu modo de vida.

O segundo argumento para ausência da escuta das crianças era sua vulnerabilidade junto ao pesquisador, podendo este manipular e/ou explorá-las. As perspectivas que passam a conceber a criança como um ator social apontam para posturas menos adultocêntricas ou de invisibilidade das crianças, uma vez que as concebem como sujeitos de direitos dentro do universo a que pertencem, construindo relações sociais infantis dentro das especificidades de ser criança. Nessa direção, redimensionam-se atitudes de encarar as crianças como sujeitos significativos com os quais se pode edificar conhecimento científico pertinente. A partir desse pressuposto no percurso metodológico alguns aspectos foram desafiadores ao posicionar as crianças como protagonistas: a horizontalidade no trato com as crianças, que ao mesmo tempo requer sensibilidade e flexibilidade no processo de recolha das informações e a semântica das vozes das crianças estarem em evidência, a fim de evitar enquadramentos em categorias conceituais a priori pré-definidas na concepção dos adultos .

1. Crianças como protagonistas na pesquisa: aspectos teóricos e metodológicos

No trabalho em curso do doutorado foi adotado um método antropossociológico, conforme balizado por KRAMER, SILVA, BARBOSA (2008) por possibilitar

compreender as relações entre infância, cultura e sociedade de forma interdisciplinar, dialógica e dialética, tornando-se essencial **ver** e **ouvir** de outra maneira:

> *Ver*: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. *Ouvir:* captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Esse aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (KRAMER,SILVA,BARBOSA, 2008, p.86)

O recolhimento de dados junto às crianças é complexo, deve-se ter o cuidado de evitar a negligência de alguns aspectos importantes para não acarretar dúvida da validade dos dados coletados. Esta precaução se faz necessário, principalmente, quando se pretende efetuar a escuta das vozes das crianças. Vozes estas que são reveladas por diferentes linguagens, aspecto peculiar entre as crianças da primeira infância. No que se refere as implicações metodológicas para escuta das vozes das crianças, como meio de (re) construção de conhecimento relacionado à cultura da infância, três aspectos merecem atenção: 1) o contexto onde o trabalho é realizado com as crianças; 2) o papel do pesquisador como "entrevistador"/interlocutor e 3) a utilização de recursos próprios do universo infantil para promover o envolvimento das crianças como brinquedos, fantoches, histórias, dentre outros .

Júlia Oliveira- Formosinho e Sara Araújo (2008) no que tange ao contexto em que o trabalho de recolha das vozes das crianças é realizado sugerem que o ambiente seja dentro dos domínios da criança. Isto porque o local onde são realizadas as "entrevistas" influenciam no modo como as crianças respondem, no contexto que lhe é familiar, o discurso delas tendem a ser mais extenso, claro e complexo, principalmente, quando estão com adultos e outras crianças com vínculos já estabelecidos. Nesse sentido, o contexto familiar ou o escolar são espaços favoráveis por serem familiares às crianças, podendo promover a sua motivação e reduzir a ansiedade.

O papel do "entrevistador"[149] é de extrema importância para o diálogo fruir. Oliveira- Formosinho e Araújo (2008) quanto a este aspecto alertam para dois erros muito correntes: o primeiro de considerar as crianças imaturas do ponto de vista do

[149]As aspas justificam-se por não ser conveniente entrevistas diretivas individualizadas com crianças como fazemos com adultos.

desenvolvimento para pensarem conceitualmente ou utilizarem a linguagem necessária para expressarem suas ideias. O que denota desrespeito ao conhecimento que as crianças têm acerca do mundo. O segundo equívoco é exigir que as crianças percebam a situação como os adultos a percebem, com o equilíbrio semelhante ao poder e das regras de interação, assumindo posturas de encaminhamento rígido das perguntas.

As autoras sugerem algumas possibilidades para evitar esses erros: a) o entrevistador poderá apresentar às crianças as suas próprias perspectivas e ideias sobre o assunto, o que poderá estimular o pensamento da criança, quando não há uma inciativa espontânea da criança. Nesse caso deve ter o cuidado para não induzir às crianças repetir as ideias já postas pelo adulto. Daí decorre extremo cuidado e reflexão no processo de escuta; b) a "entrevista" deverá ocorrer em pares ou pequenos grupos, formato em que as crianças se sentem confortáveis, por estarem com os seus pares mais próximos; c) o entrevistador deverá ser flexível, uma vez que as crianças tendem a pedir maior esclarecimentos e/ou orientação do que os adultos, principalmente, quando não estão relativamente seguras ao conteúdo das questões levantadas d) respeitar a criança que não deseja falar no momento por qualquer motivo.

A reflexividade é outro aspecto indispensável no âmbito de um paradigma qualitativo, pois demanda do pesquisador através do distanciamento, diálogo interno e análise diária do processo de investigação, sobremaneira, no que se refere às interpretações das experiências de campo. No estudo com crianças este processo é dual porque é necessário analisar a linguagem do investigador de maneira a apreender sobre as diferenças entre a cultura do investigador e as culturas das crianças. Estas não são meros respondentes mas interpretes do processo de investigação, dando-lhes espaço poderão contribuir para modelagem do processo de investigação.

2. As evidências do uso das tecnologias na escuta dos vozes das crianças

A partir dos princípios abordados pelos autores acima acerca das implicações metodológicas para escuta das vozes das crianças para o conhecimento das suas percepções sobre a função social do uso das tecnologias digitais, na produção cultural no seu cotidiano, procedi com algumas escolhas e cuidados na produção de dados com as crianças.

A fim de criar vínculo com as crianças e evitar estranhamento com a pesquisadora, iniciei o processo de observação, nos turnos matutino e vespertino, 02 vezes por semana, na sala do projeto Kidsmart. Nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2015 e nos meses de julho, agosto e setembro de 2016. Após esses 06 meses, iniciei a etapa seguinte do trabalho em grupos focais, a partir de outubro/2016 da recolha das vozes das crianças de modo a não tumultuar a rotina pedagógica da instituição. Na produção de dados foram utilizadas as técnicas associadas, tais como: observação participante com registro em diário de campo para posterior descrição analítica do cotidiano observado, grupos focais com as crianças para escuta das narrativas infantis, em rodas de conversa, gravadas em áudio e vídeo. Os desenhos das crianças também foram instrumentos de produção de informações dessa etapa, a fim de possibilitar a triangulação dos dados.

O grupo focal foi realizado com o grupo de 10 crianças por vez, na faixa etária de 3 a 5 anos, com duração de 20 a 40 minutos, totalizando um total de 10 encontros, os quais foram realizados por idades dde cada grupo: Grupo III (crianças de 3 anos), Grupo IV (4 anos) e Grupo V (5 anos) O fio condutor para escuta das narrativas das crianças foi uma história apresentada em slides dos inventos tecnológicos criados para informar, comunicar e difundir conhecimento, tais como os escritos campestres, a imprensa, o cinema, a TV, computador, tablete e celular. No final da apresentação foram apresentadas fotos das crianças das observações realizadas usando os jogos do Kidsmart no CMEI; imagens com as logomarca de 02 redes sociais facebook e whatzapp e uma página inicial do jogo minecraft[150]. Estes recursos icnográficos foram apresentados às crianças como ponto de partida para suscitar as respostas de questões iniciais: De onde são as imagens? Quem são essas crianças? O que estão fazendo essas crianças? Vocês acham que aprendem jogando no Kidsmart? Se sim. O que aprendem? Em relação as imagens das logomarcas das redes sociais foram questionados se conhecem? O que são? Se utilizam? Para quê? Essas questões norteadoras tinham o intuito, a partir das narrativas das crianças, registrar o que pensam e expressam, sem intenção de fechar ou propor ideias. Ao final foi solicitado as crianças, que desejassem, representarem, por meio do desenho, o que mais gostam de fazer quando usavam os artefatos tecnológicos.

[150] A escolha da página inicial do minecraft, partiu em decorrência das falas dos pais na reunião de apresentação dos objetivos da pesquisa , pontuaram que as crianças em casa brincavam muito com este jogo.

Nas observações na sala do Kidsmart o registro foi realizado por fotografias, vídeos dos diálogos entre as crianças quando jogavam e diário de campo, com o olhar sempre atento as habilidades, aprendizagens, atitudes, gestos e falas quando estavam jogando os aplicativos do Kidsmart.

Ao observar a dinâmica das duas professoras em 2016 ficou evidente, que uma escolhia previamente os jogos para as crianças jogarem. Geralmente 02 tipos de jogos: um com noções de tamanhos pequeno, médio e grande e o outro com aspectos relacionados a construção de casas com figuras geométricas. Quando as crianças venciam todos os desafios dos dois jogos, pedia para trocar de jogo. A professora as repreendia dizendo: "- não é para jogar por jogar, porque tinha planejamento". As crianças sempre curiosas transgrediam, buscado outros jogos, uma vez que, os escolhidos pela professora, já não interessavam mais em função de terem esgotado, várias vezes, todas as etapas dos mesmos. A outra professora, porém, tinha uma forma diferente de trabalho no Kidsmart, permitindo o livre acesso aos jogos. Era evidente no semblante e atitudes a empolgação das crianças em explorar os diversos jogos disponíveis, sem a intervenção ou direção do adulto. Quando não conseguiam pediam ajuda. Inclusive ficavam chateadas com o pouco tempo para jogar quando conhecia um novo jogo. Na situação descrita acima deste momento de observação, cristaliza-se a ideia que só são importantes as aprendizagens sistemáticas da cultura escolar.

As culturas das infâncias conforme abordado no Sarmento (2004) possuem quatro eixos estruturadores que regem seu modo de significação e diferenciação de apropriar-se da cultura mais ampla, reproduzir e ao mesmo tempo transformar ao seu modo de conhecer em relação a forma do adulto, por meio da : interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. A cultura lúdica como parte essencial de representação infantil, apresenta-se no brincar sua principal ação como parte da cultura infantil. Com base nesses quatro eixos, nessa seção, pretende-se extrair as evidências nas categorias de análises emergentes da escuta das crianças como tem se desenhado a cultura lúdica com o uso das novas tecnologias.

No trabalho com as crianças ficou evidente que as tecnologias são um dos novos brinquedos de entretenimento que substitui, em momentos de excedente cognitivo,o que Shirky (2011) denomina de tempo livre. Configura-se em um modo de interatividade ora individual, ora coletiva na relação das crianças com as tecnologias digitais como nos trechosdas narrativas das crianças do grupo IV de 4 anos, a seguir:

Pesquisadora: Inicia narrando a história quando o homem das cavernas, desenhando nas cavernas. A máquina de escrever escrevia o jornal, escrevia os assuntos do dia. depois o homem criou o cinema

Pesquisadora: E aí o homem criou o computador. E isso? (Mostro gravura do celular).

Crianças: - É o celular. Marcela[151]: - Eu gosto de ficar no wi-fi

Pesquisadora: O que é isso?

Mariangela: É o face! Eu curto.Eu uso para conversar e curtir.

Pesquisadora: Mostro a gravura do what zap.

Crianças: É o what zap!! (Todos reconhecem).

Pesquisadora: E o que vocês fazem?

Lucas: Eu falo

Veirginia: Eu converso com minha família

Macilio: Eu converso com meu pai.Eu tenho whatzap no tablete, eu uso para conversar com minha avó.

Pesquisadora: E isso?(Mostro a foto do computador em forma de brinquedo do kisdsmart do CMEI).

João: é o computador da sala,

Pesquisadora: Que jogo é esse?

Maria: É o jogo do ratinho.

Vocês aprendem alguma coisa com este jogo

Marcos- Eu aprendo a cobrir carro, aprendo fazer castelo, aprendo a montar, quebra-cabeça.

Vinicius:eu aprendo a fazer trem.

Pesquisadora: E este jogo aqui?

Marcela:E o da minhoca

Pesquisadora E o que vocês aprendem com o jogo da minhoca?

Levi: A gente aperta aqui, procurar a vaca, depois aparece o10, o 9.

Pesquisadora: E o que você aprende?

Levi:Nada!

[151] Em virtude da exigência confidencialidade pelo comitê de ética foi usado pseudônimos para os nomes das crianças.

O jogar para brincar pode traz desafios subjacentes ao ato de aprender, como Lynn e Pretto (1999, p. 39) ressaltam "[...] a interação com os computadores, games, livros, internet, TV, vídeo representam a possibilidade de alteração das estruturas cognitivas do indivíduo, gerando um desequilíbrio que instaura uma nova ordem de pensar". Muitas vezes, valoriza-se práticas voltadas para o professor estar o tempo todo no controle, o que poderá cercear aprendizagens assistemáticas significativas mediadas pela interação de *signos* e *instrumentos* existentes na sociedade e desafiar o amadurecimento de zona de desenvolvimento proximais prestes a alavancar o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança.

A fantasia do real e a reiteração ficam um pouco comprometidas, pois ao ter os jogos prontos por programação, impossibilita as crianças de criarem o jogo simbólico seja como forma de antecipação dos acontecimentos ou para brincar com os conteúdos que causam anseios, desejos, medos não revelados por outra forma de expressão da criança.Como relataram as crianças do grupo V de 05 anos:

Pesquisadora:Mostro a página inicial do minecraft

Maria Luisa: Eu já passei por todos os níveis, estou em 99.

Elivan: Eu entro nos castelo derrubo o mostro e mato todos.

Pesquisadora: E o seus pais deixam vocês brincarem sozinhos e muito tempo.

Elivan: brinco de tarde e quando meu pai chega de noite.Eu gosto muito desse jogo.

Levin (2007) salienta que a criança não brinca, só por brincarpara se divertir, inventar, mas também para explorar o inexplicável, pelo o que lhe causa medo ou não compreende, alerta-nos para o risco em excesso à tela, sem interação e limites estabelecidos pelos adultos para o risco de

> o imprevisível mundo infantil está em jogo na tela, por sua vez programada e definida antecipadamente por mentes adultas, predeterminando a resposta, a crença e o desenvolvimento do jogo, afastando-se cada vez mais da espontaneidade e da improvisação (LEVIN, p.140, 2007)

Por isso, é de suma importância a mediação do adulto quando as crianças utilizam as tecnologias, a fim de controlar o tempo de uso e evitar que as crianças entre em sites com conteúdos inapropriados para idade, pois a participação e a provisão à cultura digital precisa está atrelada à proteção das crianças.

Considerações finais

As crianças como protagonistas da pesquisa demandam do pesquisador desvencilhar-se do aporte teórico a priori definido para escuta sensível do que as crianças revelam no seu modo de compreender o mundo.

O uso das tecnologias nesse recorte da pesquisa de Doutorado em andamento revela que as tecnologias digitais atuais como o computador, celular, o tablete são semelhantes a outros artefatos tecnológicos de outrora como rádio, a televisão e a própria imprensa, pela novidade da invenção causa espanto, sedução e ao mesmo tempo traz paradoxos entre as gerações.

Ouvir e ver os que as crianças nos dizem pode sinalizar os desafios e perspectivas na ação pedagógica da Educação Infantil, que faz parte da cultura digital da sociedade mais ampla e, concomitantemente, permeia a cultura lúdica infantil das crianças desde da década de 1980, com tecnologias cada vez mais avançadas.

Contudo, vale ressaltar que as tecnologias são relevantes como forma de possibilitar a participação das crianças nos avanços científicos da era digital, entretanto, faz-se necessário uma inserção na Educação Infantil com planejamento pedagógico crítico do seu uso, possibilitando às crianças o acesso à informação do mundo natural, social e cultural com mediação do adulto no processo educativo, com atenção ao tempo de utilização para não negligenciar outras experiências da cultura infantil, como o brincar simbólico e outras brincadeiras com seus pares ou adultos,com outros suportes lúdicos. Os jogos digitais, por sua vez, quando inseridos no cotidiano da Educação Infantil precisam desafiar as habilidades das crianças para o processo criativo e autônomo.

Referências

ALVES, Lynn e PRETTO, Nelson. Escola: espaço para produção do conhecimento IN **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 16, set./dez.1999 (p. 29-35).

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios In **Revista Brasileira de Educação**. V. 21, nº 66, jul-set. (2016).

KRAMER, Sônia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas IN **Educação Infantil: enfoques em diálogos**. Eloisa A. C. Rocha, Sônia Kramer (orgs). Campinas, SP, Papirus, 2011.

KRAMER, Sonia; SILVA, Juliana Pereira, BARBOSA, Neli Falcão. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças In **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. Silvia Helena Vieira Cruz (org). São Paulo Cortez, 2008.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual? A imagem corporal sem corpo**.. Tradução Ricardo Rosenbusch. Petropólis, RJ, vozes, 2007

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e ARAÚJO, Barros Sara. Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In **A escola vista pelas crianças**. Org. Julia Oliveira-Formosinho. Portugal : Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e AZEVEDO, Ana. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças In **A escola vista pelas crianças**. Org. Julia Oliveira-Formosinho. Portugal : Porto Editora, 2008.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância IN **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21. P. 51-69, 2003. Disponível em http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf acesso em 05 de maio de 2015.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. IN Sarmento, M.J; Cerisara, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. (p.9-34).

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Tradução Celina Portocarreto, Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU COTIDIANO NA VOZ DAS CRIANÇAS

Ana Paula Zaikievicz
anapaulaz20@hotmail.com
Universidade Católica Dom Bosco
Marta Regina Brostolin
Universidade Católica Dom Bosco
brosto@ucdb.br

Resumo

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar o que dizem as crianças sobre a instituição de educação infantil que frequentam. De caráter qualitativo, a pesquisa realizada com 17 crianças de pré-escola utilizou como instrumentos metodológicos a observação participante, entrevistas semiestruturadas coletivas, registros fotográficos, registros por desenhos e anotações no diário de campo. A variedade de instrumentos justificou-se por ser uma pesquisa desenvolvida com as crianças, as quais apresentam, dentre as suas singularidades, diversas formas de se expressarem. O estudo teve o aporte teórico da Sociologia da Infância que considera as crianças sujeitos de direitos, não apenas reprodutores, mas também criadores de cultura e de saberes. Os principais autores que embasaram a pesquisa foram: Sarmento (2002, 2005, 2011, 2013, 2016) Corsino (2005, 2012), entre outros. Nesse texto, destacamos a ênfase dada pelos sujeitos ao brincar e a necessidade que têm em participar de ações lúdicas. Essa necessidade parece óbvia para nós, porém, o destaque ao brincar justifica-se, pois ao mesmo, ainda não é dada a devida importância, sendo muitas vezes secundarizado a práticas escolarizantes no cotidiano da educação infantil.

Palavras chave: Sociologia da Infância; cotidiano da educação infantil; voz da criança.

Introdução

Este texto pretende socializar parte dos resultados de uma pesquisa que foi desenvolvida no Programa de Mestrado-Doutorado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco e teve por objetivo ouvir as crianças da pré-escola em relação instituição de educação infantil que frequentam.

Nessa intenção, esta pesquisa buscou reconhecer as crianças enquanto sujeitos de direitos e protagonistas de suas ações e, por assim constituírem-se, precisam ser ouvidas, respeitadas e oportunizadas a participarem do processo de investigação, não

apenas como informantes, mas também como participantes deste processo.

A base teórica que dá sustentação a análise é a Sociologia da Infância, a qual vem cada vez mais se consolidando como um campo teórico que entende as crianças a partir de suas singularidades, reconhecendo-as enquanto sujeitos que não apenas reproduzem as culturas adultas, mas também se apropriam dos conhecimentos, construindo assim as suas próprias culturas.

Para melhor organização e compreensão do texto por parte dos leitores, o mesmo foi organizado em duas partes. Na primeira abordamos a pesquisa com crianças como uma possibilidade de estudo da contemporaneidade e na segunda parte, tratando-se de um recorte, apresentamos alguns resultados da pesquisa desenvolvida com as crianças, as quais foram também colaboradoras no processo investigativo, no qual puderam interagir, expressarem-se e dialogarem a partir de suas diversas linguagens. E, na última parte, destacamos algumas considerações a respeito da pesquisa.

A **escuta das crianças por meio de diferentes formas de expressão**

Criança e infância possuem significados diferentes, os quais precisam ser conhecidos a partir de suas especificidades, para não haver o risco de cairmos na homogeneidade. Sarmento e Pinto (1997) definem a criança como ator social, integrante da sociedade e produtor de cultura. Já a infância para esses autores, se define como uma categoria social marcada pela heterogeneidade, a qual se constrói socialmente a partir de classes, etnias, gêneros e culturas.

No entanto, vale ressaltarmos que nem sempre criança e infância foram assim reconhecidas, ambas foram adquirindo suas características socialmente e historicamente. É notório que crianças sempre existiram, porém, nem sempre foram reconhecidas pelas suas características. Por muito tempo foram identificadas apenas a partir de seus aspectos biológicos, ou seja, definiam-se as crianças pelos aspectos cronológicos, desconsiderando as suas identidades, suas características enquanto sujeitos em desenvolvimento e, por isso precisam de um atendimento voltado para suas especificidades.

Assim, podemos considerar segundo Sarmento e Pinto (1997) que:

> [...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a **infância como construção social** – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 2, grifos do autor).

De acordo com os autores, a infância é uma configuração criada pela Modernidade, na qual tanto a infância como a sociedade foram se transformando. Tais mudanças ocorreram a partir do progresso especialmente do processo de industrialização, da economia, do aumento da mão de obra e, consequentemente, nas transformações em âmbito familiar.

Segundo a Sociologia da Infância, devemos ouvir as crianças, assumindo que elas "são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem" (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 49).

Entendemos que para pesquisar com as crianças e não sobre as crianças, é preciso ter sensibilidade, saber ultrapassar as barreiras do adultocentrismo, sabendo ousar e acreditar nas potencialidades das crianças, reconhecendo-as enquanto autores de suas histórias e detentores do direito de poder contá-la e recontá-la a quem e quando pretenderem.

Dessa forma, a pesquisa empírica foi desenvolvida entre os meses de março e maio de 2016, em uma turma de pré-escola em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Pública de Campo Grande-MS. Para a realização da pesquisa, utilizamos diversos recursos metodológicos como: observação participante, registros no diário de campo, registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas e registros por meio de desenhos. Esses recursos nos possibilitaram ouvir as crianças, e, por meio dessa escuta, entender suas representações a respeito da instituição de educação infantil que frequentam.

A metodologia utilizada na pesquisa foi à qualitativa, pois de acordo com André (2013, p. 97) dentre tantas características presentes na pesquisa qualitativa, destaca-se a necessidade de o pesquisador ao fazer uso desta abordagem "utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações

unilaterais e superficiais". Essa característica torna-se bastante pertinente na pesquisa com as crianças, as quais possuem diversas formas de expressarem-se e, por isso, precisa várias formas de escuta.

Todas as ações metodológicas desenvolvidas com as crianças durante a pesquisa ocorreram primeiramente por meio de diálogos, nos quais as informávamos sobre a atividade a ser desenvolvida e ouvíamos os seus interesses ou não, em participar das ações propostas. As atividades foram desenvolvidas em diferentes datas e pré-agendadas com antecedência. Vale ressaltar ainda que as 17 crianças participantes da pesquisa, tiveram a autorização de seus responsáveis para participarem do processo investigativo. As ações que compreenderam a participação das crianças na pesquisa, especialmente as entrevistas e os registros de imagens da instituição, foram organizados a partir de pequenos grupos de crianças.

Dentre as diversas falas e manifestações apresentadas pelas crianças durante a produção dos dados empíricos, diversas informações acerca da instituição educativa e do significado que essa desperta nos sujeitos foram evidenciadas. Contudo, neste trabalho apresentamos um recorte destacando dentre as diversas manifestações, a forte preferência das crianças, enquanto permanecem no espaço da instituição, pelo brincar. Essa evidência esteve presente em todos os momentos de escuta, realizados ao longo da pesquisa.

Esse destaque pode ser percebido a partir do seguinte diálogo, no qual as crianças conversavam conosco a respeito das suas ações preferidas na instituição.

Pesquisadora: Eu quero que vocês me contem como é o CEINF?

Barbie: Ele é muito bom.

Pesquisadora: Ele é muito bom! Por quê?

Barbie: Porque aqui a gente come.

Pesquisadora: Comem? E o que mais?

Barbie: Brincamos.

Pesquisadora: Brincam? De que vocês brincam?

Barbie: De mamãe e filhinha, de fazer bolo...

Pesquisadora: A professora deixa vocês brincarem de fazer bolo?

Barbie: Deixa.

Maria Joaquina e Eduardo: Sim.

Barbie: A gente faz lá no parquinho de areia.

Entendemos que a brincadeira não se traduz como uma ação solta, sem significados, mais sim como uma atividade que desperta nas crianças inúmeros conhecimentos, possibilidades, culturas e por isso precisa estar envolvida no cotidiano das crianças, tanto das instituições educativas, como em seus ambientes familiares e sociais. Concordamos com Corsino (2012) que afirma:

> [...] a brincadeira é uma manifestação singular da constituição infantil. Uma experiência criativa que favorece a descoberta do eu e dos outros, por meio do recriar e do repensar sobre os acontecimentos naturais e sociais. Não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança. É uma forma de cultura infantil e que é, ao mesmo tempo, produzida por uma cultura mais ampla (CORSINO, 2012, p. 76-77).

Também foi possível observar o destaque dado às brincadeiras pelas crianças participantes da pesquisa no momento em que oportunizamos a fazerem os registros fotográficos da instituição. Na realização dos registros, uma criança escolheu fotografar as árvores da praça, a qual fica paralela à instituição e é bastante frequentada pelas crianças no seu cotidiano. Segundo o seu relato, esse é o local de maior preferência na instituição, pois é onde brinca com seus colegas de esconde-esconde.

Figura 1: Registro fotográfico representando o espaço preferido da instituição educativa[152]

[152] Registro fotográfico feito por uma criança participante da pesquisa, parte dos registros de campo da pesquisadora.

A brincadeira de esconde-esconde traz arraigada a presença do faz-de-conta, segundo Corsino (2012) é uma brincadeira que remete à fase inicial da vida, em que adultos brincam de esconder o rosto, objetos, despertando alegria e interação entre os adultos e as crianças. Sendo a brincadeira uma constituição histórica e cultural, vai sendo gradativamente apropriada pelas crianças e até mesmo modificada.

Outra manifestação que demonstra a forte presença do brincar no interesse e nas ações das crianças está presente em um registro de desenho, apresentado por uma criança durante a realização desta atividade. No desenho é contemplado o parque de areia; o qual foi bastante mencionado durante as falas dos sujeitos na pesquisa, o balanço; um brinquedo de pneu que recém havia sido construído na instituição e um anel.

Figura 2: Desenho representando o parque de areia[153]

Acompanhar as brincadeiras nos possibilita diversos conhecimentos acerca da infância e da vida de cada criança, daí a importância de estarmos atentos às brincadeiras que estão sendo desenvolvidas e estimuladas nos cotidianos das instituições de educação infantil, pois:

> A brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (DORNELLES, 2001, p. 101).

[153] Desenho desenvolvido por uma criança participante da pesquisa, parte dos registros de campo da pesquisadora.

Assim, torna-se imprescindível que as instituições de educação infantil, contemplem materiais diversificados, brinquedos, espaços adequados e um currículo que propicie o desenvolvimento do brincar como ação integradora e direcionadora do trabalho educativo. Destacamos também o importante papel dos professores, aos quais cabe a função de desencadear meios em seus planejamentos para que o brincar não seja visto apenas como uma mera ação sem sentido, mas sim como uma ação de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças e para sua compreensão de mundo, de sociedade e criação de cultura.

Corsino (2012) ressalta ainda que a educação infantil precisa ser considerada um:

> Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempo e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos (CORSINO, 2012, p. 3).

Nessa perspectiva, as instituições de educação infantil precisam criar mecanismos para que esses aspectos ressaltados pela autora sejam efetivados diariamente com as crianças nas instituições, proporcionando o seu desenvolvimento, por meio de diversas experiências, de convivências, de aprendizagens, de brincadeiras, as quais precisam ser mediadas pelas necessidades das crianças.

Portanto, faz-se necessário ainda que nas instituições de educação infantil estejam contemplados:

> [...] ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Ambientes que se abram à brincadeira, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte (CORSINO, 2012, p. 6).

Precisamos entender o quão importante é essa fase para o desenvolvimento das crianças, pois é nessa etapa de ensino que se vive a principal fase de desenvolvimento humano, é quando se estabelece o primeiro contato, a aproximação e interação com o mundo. É mais que necessário compreendermos que as crianças pequenas possuem "características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias, o que requer cuidado e atenção por parte do adulto e, quando negligenciadas, colocam em risco a

sobrevivência da própria criança ou comprometem gravemente seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2000, p. 26).

Algumas considerações

Buscamos por meio da pesquisa criar espaços para que as crianças se expressassem e fossem ouvidas, objetivando com essa escuta seu reconhecimento enquanto sujeitos sociais, culturais e de direitos, os quais precisam ser respeitados por todos à sua volta. Com o desenvolvimento da pesquisa conseguimos ricas e significativas informações a respeito da infância, das necessidades das crianças e das suas condições enquanto "alunos" de uma instituição de educação infantil.

Nesse texto, destacamos a ênfase dada pela criança ao brincar e sua necessidade de participar de ações lúdicas. Essa necessidade parece algo bastante claro para nós, porém, o destaque ao brincar nesse trabalho justifica-se, pois o mesmo, ainda não é valorizado, sendo muitas vezes secundarizado à práticas escolarizantes no cotidiano das crianças que frequentam a educação infantil.

Em suma, entendemos o quanto se faz necessário ouvirmos as crianças, darmos a elas mais espaço nas ações participativas e eletivas das instituições educativas, uma vez que as ações são desenvolvidas pelas crianças e essas precisam estar envolvidas no planejamento, nas escolhas e nas organizações desse cotidiano, uma vez que são os autores e atores dessa história.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEEBA –** Educação e contemporaneidade, Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul/dez. 2013.Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526 Acesso em 24/04/2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm Acesso em: 20/01/2016.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc Acesso em: 10/01/2016.

CORSINO, Patricia (Org.). **Educação infantil:** cotidiano e politicas. Campinas-SP. Autores Associados, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola Infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil**: muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Coords.). **As crianças:** contextos e identidades; Braga: Universidade do Minho, 1997.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/agosto, 2005.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMAS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances:** estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593 Acesso em: 17/05/2015.

PESQUISAS COM E A PARTIR DAS CRIANÇAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: O ESTADO DA ARTE NO BRASIL EM SUAS QUESTÕES EPISTEMO-ÉTICO-METODOLÓGICAS

Claudionor Renato da Silva
Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Arraias
claudionorsil@gmail.com

Resumo

Pesquisas educacionais com crianças têm como fator decisório a concepção de infância e de criança que culmina em uma perspectiva de que esta, é um sujeito de direitos e é protagonista de suas práticas; produtora de cultura. Implica, ainda, no compromisso do pesquisador(a) nos assuntos relativos à ética, sobretudo, mas também aos assuntos metodológicos e epistemológicos. A problemática: qual o estado da arte no Brasil sobre as pesquisas educacionais com crianças e como são tratadas as questões epistemo-ético-metodológicas? Objetiva-se, assim, apresentar a produção de conhecimento no Brasil sobre as pesquisas com crianças. O referencial que norteia este trabalho são produções de Manuel Sarmento, Altino Martins Filho e Maria Carmem Barbosa. A partir da metodologia da pesquisa bibliográfica em que se buscam nas fontes primárias ou outras fontes, respostas à problemática de pesquisa, elegeu-se o descritor "pesquisas com crianças" para buscas na CAPES e no Google Acadêmico. O levantamento permite o enquadramento das produções em proposições muito claras sobre a temática, nas dimensões epistêmicas, éticas e metodológicas, a saber: já há um campo de conhecimento no Brasil consolidado; a ética em pesquisa com crianças está posta e são levadas em consideração; os aspectos metodológicos indicam a supremacia de técnicas observacionais dialogadas e de cunho etnográfico; as análises privilegiam "conversas" com a literatura, mas sem gerar novas teorizações ou inovações, o que confere desafios às pesquisas no Brasil.

Palavras-chave: Pesquisa com crianças. Educação. Estado da Arte.

Introdução

Pesquisas educacionais com crianças têm como fator decisório a concepção de infância e de criança que culmina na perspectiva de que a criança é um sujeito de direitos e é protagonista de suas práticas, e é também produtora de cultura. Implica, ainda no compromisso do pesquisador(a) nos assuntos relativos à ética, sobretudo, mas também os assuntos metodológicos e epistemológicos.

Para esta concepção de infância e de criança, que é gerada dos pressupostos epistêmicos, também da ética e da metodologia, se assume, neste trabalho, a abordagem da sociologia da infância.

A problemática desse estudo é responder à pergunta: qual o estado da arte no Brasil sobre as pesquisas educacionais com crianças e como são tratadas as questões epistemológicas, éticas e metodológicas?

Objetiva-se, assim, de modo geral, apresentar a produção de conhecimento no Brasil sobre a pesquisa com crianças, elegendo como abordagem de análise a sociologia da infância.

A metodologia da pesquisa é bibliográfica (Sampieri; Fernandez-Collado; Lúcio, 2006) que permite resposta(as) à pergunta da pesquisa nas suas três vertentes de análise, aqui proposta: a vertente epistemológica, a vertente ética e a vertente metodológica.

As subseções do artigo: se inicia com o apontamento da sociologia da infância como ponto de partida para as pesquisas com crianças. A subseção da metodologia detalha os critérios da pesquisa bibliográfica. Resultados e discussão é a seção que, não somente apresenta, resumidamente, os "achados" da pesquisa como procura também efetivar interlocuções com o referencial da sociologia da infância.

Pesquisa com crianças, concepção de infância, sociologia da infância – ponto de partida

Outros pontos de partida para a concepção de infância e criança podem ser dados, por exemplo, na legislação, especificamente, a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, reafirmada nas Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, publicada em 2013 pelo Ministério da Educação. Contudo, se elege o campo da sociologia da infância, para a geração de produção de conhecimento em pesquisas com crianças, sobretudo, pelo fato, de que, esta área, permite uma maior compreensão dos pressupostos necessários para a pesquisa sobre e com as crianças, tanto no aspecto da epistemologia quanto da metodologia e da ética. Está-se, portanto, a considerar que, para se operacionalizar uma pesquisa sobre e com as crianças é indispensável o estabelecimento da concepção de criança e de infância que está em pauta.

O referencial que norteia este trabalho são produções de Manuel Sarmento (2004; 2011), Altino Martins Filho (Martins Filho; Barbosa, 2010) e Maria Carmem Barbosa (Barbosa et l., 2012;) que abordam as pesquisas com crianças. Outros dois destaques referenciais: Kramer; Leite (1996) e Cruz (2008).

Sônia Kramer traz contribuições à pesquisa com crianças no Brasil, com destaque às questões éticas em pesquisa (Oliveira; Silveira, 2015), como por exemplo, o nome das crianças no corpo dos trabalhos (verdadeiros ou fictícios?); a autorização dos pais para a pesquisa; a ênfase na etnografia.

O livro organizado por Silvia Helena Vieira Cruz (Cruz, 2008) intitulado "A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas" reúne pesquisas de pesquisadores tanto do Brasil quanto de outros lugares do mundo, que evidenciam um referencial para pesquisas com os atores infantis.

Corsaro (2011) traz um conceito de infância como um período que é construído; além disso, uma categoria geracional. A infância é parte da sociedade, segundo esse autor.

Faria; Demartini e Prado (2009) defendem no Brasil, uma sociologia da infância, em que as crianças, tanto de 0 a 6, quanto de 7 a 10 anos são atores sociais e potenciais participantes de pesquisas.

Para Cordeiro; Penitente (2014) as metodologias de pesquisa com crianças, tendo bem sustentada uma base epistemológica e uma concepção solidificada na sociologia da infância – opção desta pesquisa – deve valorizar, em primeiro lugar, técnicas que permitam o falar dos crianças, seus sentimentos, posicionamentos.

Não se pode desconsiderar, nestas propostas de metodologias, os gestos, as corporalidades, os olhares e quem sabe, as ações das crianças, bem como suas atividades de "sala", os desenhos[154], o modo como brincam com os encaixes, com as massinhas, enfim. Nesta ação de "observadores-investigadores" se está a considerar a cultura ou as culturas infantis.

De La Fare; Machado e Carvalho (2014) apresentam um texto que contextualiza a discussão ética em pesquisas no campo educacional com crianças. Contudo, a discussão sobre a ética em pesquisas educacionais não podem ser efetivadas sem a leitura atenta da recente Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Mais do que isso, como utilizar-se da Resolução para as pesquisas com crianças? Esta, uma discussão que não pode faltar na atualidade junto aos textos já produzidos no interior da sociologia da infância.

[154] A pesquisa de Ethel Kosminsky é um exemplo de metodologia, nesta perspectiva (KOSMINSKY, 1992).

Fernandes (2016) traz uma reflexão sobre a ética nas pesquisas com crianças, sob o referencial da sociologia da infância. A autora chama a atenção para a fragilidade dos documentos oficiais internacionais que regem a ética em pesquisa que não atendem às especificidades da infância. Especificidades essas que a sociologia da infância vem demonstrando ao longo dos anos. Cabe muito ao pesquisador(a) a atenção de considerar e respeitar a criança, respeitar as "diferentes alteridades e imaturidades, não as assumindo na homogeneidade que, por vezes, a ética, em sua vertente institucionalizada, quer fazer valer (FERNANDES, 2016, p. 775)".

Talvez, a maior das questões reflexivas sobre as pesquisas com crianças, na perspectiva da sociologia da infância, apontada por Fernandes (2016) - e outros autores já citados neste artigo - seja a autoria das pesquisas, já que são as vozes das crianças e suas visões de mundo e de vida que são colocadas em pauta. Esse é um assunto extremamente importante para reflexões nos grupos de pesquisa e nos eventos científicos sobre a pesquisa com crianças e a infância.

Metodologia

A partir da pesquisa bibliográfica (Sampieri; Fernandez-Collado; Lúcio, 2006), que busca nas fontes primárias e/ou outras fontes respostas à problemática de pesquisa, elegeu-se o descritor "pesquisas com crianças" e buscou-se na CAPES e no Google Acadêmico o estado da arte. Ambas as bases de fonte de dados foram acessadas, entre os dias 10 e 15 de maio de 2017.

O critério de busca na CAPES se restringiu ao período de 2012 a 2016, na grande área das Ciências Humanas, especificando a Educação, tanto como área de avaliação, como área de concentração, bem como, lançando a prioridade, no nome do programa de pós-graduação.

Do total de 2.924 resultados, foram acessados, inicialmente os títulos e informações gerais dos trabalhos e, em seguida, buscados os respectivos resumos na Plataforma Sucupira. Logo depois, os trabalhos completos foram localizados, ora pelo Google ora nos Programas de Pós-Graduação, em seus respectivos sites – aqueles disponíveis, obviamente. Foram indexadas as cinco primeiras páginas da busca, totalizando 100 trabalhos, dentre dissertações e teses.

A busca no Google Acadêmico teve como critérios de busca: a) artigos ou outros materiais acadêmicos produzidos desde 2013; b) manteve-se a classificação por data; c) se restringiu produções em português; d) se excluiu citações e patentes; c) se desativou a opção "alerta". Houve a geração de aproximadamente 18.000 resultados, em 0,03s. Foram selecionadas para leitura as dez primeiras páginas da busca, com dez trabalhos em cada página, totalizando 100 trabalhos para análise.

Também no Google Acadêmico, num segundo momento, se buscou as produções apenas em 2017, mantendo os demais critérios, totalizando outros 1.540 resultados, em 0,07s.

Resultados e discussão

O levantamento permite o enquadramento das produções em proposições muito claras sobre a temática, nas dimensões epistêmicas, éticas e metodológicas, a saber: já há um campo de conhecimento consolidado no Brasil; a ética em pesquisa com crianças estão postas e são levadas em consideração; os aspectos metodológicos indicam a supremacia de técnicas observacionais dialogadas e de cunho etnográfico; as análises privilegiam "conversas" com a literatura, mas sem gerar novas teorizações ou inovações.

A pesquisa com crianças na CAPES teve uma delimitação: como se buscou apenas as cinco primeiras páginas do levantamento, todos os trabalhos acessados são de 2012. São 81 dissertações e 19 teses.

Serão apresentadas e discutidas, brevemente, no Quadro 1 apenas três das 19 teses que se relacionam na proposta da pesquisa.

QUADRO 1 - Teses

Autor(a)	**Título**	**Comentários breves**
SPONCHIADO, Justina Inês.	Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de baixa renda: um estudo a partir de uma instituição pública da ilha de Santa Catarina.	O estudo desenvolveu a escuta de crianças e pais sobre suas expectativas em relação à escola. O capítulo 2 é significativo, pois se dedica a discutir os estudos brasileiros sobre infância e escola, com destaque à sociologia da infância.

TROIS, Loide Pereira	O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias.	Trabalho orientado pela Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Silveira Barbosa em que se buscou evidenciar e relatar a participação das crianças no currículo da escola. Utiliza o método da Fotoetonografia (Achutti, 2004)[155] o que traz uma riqueza metodológica e inovadora na educação.
GOMES, Lisandra Ogg.	Particularidades da infância na complexidade social – um estudo sociológico acerca das configurações infantis.	O foco do trabalho é demonstrar como as crianças se socializam e interagem com protagonismo. Tem como perspectiva a sociologia da infância e se organiza em "quatro pilares": 1) a estrutura institucional; 2) a agência das crianças; 3) a história da infância e das crianças; 4) os sentidos produzidos por elas na atualidade. O capítulo 1 da tese é importantíssimo para a área, pois a autora escreve sobre a "arte" de pesquisar crianças pequenas.

FONTE: elaborado pelo autor.

As teses de doutorado, aqui delimitadas, ainda são pouco detalhistas referente à pesquisas com crianças, tanto que, apenas três teses são analisadas dentre 19. Uma das restrições da metodologia foi ser possível apenas se chegar aos 100 primeiros trabalhos e obter, apenas, os trabalhos do ano de 2012, ficando de fora ainda os outros quatro anos (2013-2016). Esta informação é extremamente válida para aprofundamentos posteriores.

As teses estão em menor profundidade e em menor quantidade que as dissertações. As dissertações parecem estar mais "linkadas" com a perspectiva da pesquisa com crianças.

As dissertações selecionadas para discussão são apenas cinco, das 89 organizadas na pesquisa. Diferentemente das teses, a seleção destas cinco dissertações é definida pelo espaço e limite de páginas dado ao artigo, mas que não compromete, em nada, o propósito a que se destina. São muito mais estudos, que não caberiam neste Quadro, mas são úteis à breve análise que se faz aqui.

[155] ACHUTTI, L.E.R. **Fotoetnografia da biblioteca Jardim.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

QUADRO 2 - Dissertações

Autor(a)	**Título**	**Comentários breves**
FERREIRA, Eliana Maria.	"Você parece criança!" Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas.	O foco do trabalho é a participação das crianças nas práticas educativas de uma escola de educação infantil em Dourados (MS). O trabalho é de cunho etnográfico e traz no capítulo III os resultados desta inserção das crianças nas práticas pedagógicas e de pesquisa.
AQUINO, Elda Vasques	Educação Escolar Indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai (MS).	Temos aqui um trabalho que singulariza de forma inigualável uma sociologia da infância pensando e enfatizando o ator social infantil indígena, de uma comunidade em específico, que narra suas aprendizagens, aprendizagens estas, fora da escola. O capítulo II é de um valor riquíssimo à sociologia da infância brasileira, pois se apresenta a infância Guarani/Kaiowá e caracteriza-se a criança nesta comunidade.
PEIXOTO, Simone Leite da Silva	Literatura e infância: ouvindo e dando voz às crianças.	O trabalho, logo na introdução responde à pergunta: "Por que ouvir e dar voz às crianças?". Bastante motivador. O capítulo 4 apresenta as crianças "criando e produzindo cultura literária" com destaque ao 1) balbucio literário; 2) as primeiras palavras; 3) explosão de vozes e 4) tagarelando sobre a função da literatura.
CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila	Espaços da educação infantil no campo na lente das crianças.	Em pauta, a escuta do pesquisador à voz das crianças. As crianças consideradas como atores sociais. Um primeiro trabalho que traz como encaminhamento uma ação em políticas públicas. Algo raro em todos os trabalhos levantados. Aqui as crianças da educação infantil falam sobre os espaços em que estão inseridas na escola.
LUIZ, Viviane.	O quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado de suas crianças: participação infantil no cotidiano da vida em comunidade.	A pesquisa se ocupou em vivenciar o cotidiano de crianças negras quilombolas que narram seu dia a dia entre a escola e a relação que se estabelece no quilombo e com a família.

FONTE: elaborado pelo autor.

São muitos os trabalhos elencados na CAPES que merecem, para além da leitura dos respectivos resumos, uma leitura atenta dos trabalhos completos – aqueles disponíveis, obviamente – com o objetivo de um mapeamento mais amplo do que este organizado para este artigo. Contudo, o levantamento indica um panorama geral das pesquisas com crianças e a concepção de infância que delimita ou organiza aspectos epistemológicos, éticos e metodológicos.

As pesquisas com crianças no Google Acadêmico, também serão, brevemente, discutidas. Dos "achados" no Google Acadêmico, podem ser identificadas as seguintes temáticas e os respectivos referenciais.

- Muitos trabalhos, que nos seus títulos enfatizam a voz das crianças nas pesquisas e seu protagonismo como atores sociais, bem como o tema dos direitos infantis ou direitos das crianças. Aparecem em Abramowicz (2016), Abramowicz; Rodrigues (2014); Passeggi et al. (2014), dentre outros referenciais. Cabe destacar o tema das pedagogias descolonizadoras apontadas por Abramowicz; Rodrigues (2014) "descolonizar as pesquisas com crianças" (p. 462) significa e implica nova metodologia, implica ainda, construções outras de processos de interação do(a) pesquisador(a) com as crianças. As autoras indicam três obstáculos a serem vencidos para a realização de pesquisas descolonizadoras: 1) a estrutura departamental da universidade que leva à fragmentação e a manutenção de pesquisas que seguem à risca a tradição colonizadora de pesquisa; 2) o segundo obstáculo: a prescrição que tanto marca, e, ao mesmo tempo, demarca os cursos de Pedagogia. Responder ao "como?" deve ser um obstáculo a superar, pois implica inércia e não movimento, no sentido de entraves à produção de conhecimento; 3) o obstáculo da processualidade da descolonização em seu sentido e em sua ação ampla contra o racismo, às diferenças, como gênero, raça, classe e o tema da sexualidade humana, enfim.
- Ética na pesquisa com crianças, com destaque à etnografia: Werle, Bellochio (2017), Barbosa (2014). Para Barbosa (2014) a submissão ao conselho de ética das instituições, que avaliam as pesquisas com crianças, é uma questão obrigatória por aspectos legais, contudo, apresenta uma crítica bastante interessante sobre o distanciamento dos pressupostos legais destes conselhos de ética que anula a base fundamental da sociologia da infância, qual seja o protagonismo infantil e a criança produtora de cultura. A discussão deste texto precisa ser retomada à luz da atual

Resolução 510/2016. Mas, não deixa de ser atual, como também apontou recentemente Fernandes (2016).

- Pesquisas com crianças que são público da educação especial serão suprimidas aqui, neste artigo, em razão da limitação de espaço. Os trabalhos elencados estão muito voltados à psicologia e à saúde. Reside aqui um desafio aos pesquisadores(as) da área da educação, para organização de investigações na Pedagogia.
- Pesquisas sobre o estado da arte e interfaces com a antropologia da infância: Cohn (2014). Esta área vem aumentando seu interesse nas produções nacionais brasileiras.
- Infância, gênero, sexualidade, violência e abuso infantil: Oliveira; Haddad (2016), Magni; Correa (2016). Felipe (2014). Esta temática é extremamente recorrente nas buscas, tanto aqui no Google Acadêmico como também na CAPES.

Assim como nas dissertações elencadas na CAPES (Quadro 2), as produções do Google Acadêmico caminham na mesma configuração, qual seja, a voz e a vez das crianças nas pesquisas educacionais. E, a sociologia da infância, ocupa o principal referencial destes trabalhos, assim como se propôs, logo de início, nesta pesquisa, na organização e escolha do referencial teórico ou o pano de fundo de concepções para serem pensadas as pesquisas com e sobre as crianças, no Brasil.

Considerações Finais

Respondendo à questão da pesquisa, o estado da arte no Brasil sobre as pesquisas educacionais com crianças, estas, abrangem um amplo espectro de temas. As questões epistemológicas, éticas e metodológicas aparecem constantemente, tanto na CAPES quanto no Google Acadêmico; neste último, as produções são mais contundentes em relação ao foco da sociologia da infância, sobretudo na voz e protagonismo das crianças nas pesquisas educacionais e, em extensão, superam muito os achados na CAPES, na limitação a que foi possível se organizar para fins deste artigo.

Estes “achados” são apenas uma pequena parte do levantamento realizado na pesquisa e que merecem – e serão – aprofundamentos, sobretudo na CAPES. Os “achados” confirmam o que Abramowicz (2014) aponta sobre as pesquisas com crianças e infância: “A área da infância no Brasil é imensa, dispõe de uma produção exuberante, densa, complexa e conta com muitos(as) pesquisadores(as) (p. 9)”.

Espera-se que o presente artigo contribua para um diagnóstico inicial ou um mapeamento mais geral sobre a pesquisa com crianças e a infância no Brasil, sobretudo, na atenção aos aspectos metodológicos destas pesquisas que indicam a etnografia como a escolha da maioria dos pesquisadores(as).

As principais temáticas a serem investigadas e aprofundadas são 1) ética e a metodologia de pesquisas com crianças, levando-se em consideração a Resolução 510/2016; b) a geração de teorizações sobre criança e infância no contexto brasileiro, visto que as pesquisas apenas fazem emergir as falas e as articulam aos referenciais da sociologia da infância, predominantemente europeia.

Desta forma, o encaminhamento desafiador advindo desta pesquisa é a identificação de novos olhares para a pesquisa com crianças e infância que tenham a centralidade em discussões que permitam inovações pedagógicas, sobretudo de natureza epistemológica des-europeizantes, ou seja, produções teóricas sobre a infância com caráter e natureza nacionais, propondo novas perspectivas para os próximos decênios do século XXI.

Referências

ABRAMOWICZ, A. RODRIGUES, T.C. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 35, n.º 127, p. 461-474, abr.-jun., 2014.

BARBOSA, M.C.S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras aproximações, **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.º 1, p. 235-245, jan./jun., 2014.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre (RS), v. 13, n.º 2, p. 221-244, maio-ago, 2014.

CORDEIRO, A.P. ; PENITENTE, L.A.A. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. **Revista Diálogo em Educação**, Curitiba (PR), v. 14, n.º 41, p. 61-79, jan./abr., 2014.

CORSARO, W.A. **Sociologia da infância.** São Paulo: Artmed, 2011.
CRUZ, S.H.V. (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, A.L.G. de.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2.ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2009.

DE LA FARE, M.; MACHADO, F.V.; CARVALHO, I.C.M. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educcativa,** Ponta Grossa (PR), v. 9, n.º1, p.247-283, jan./jun., 2014.

FELIPE, J. Estudos culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. **Textura**, Canoas (RS), n.º 19-20, p. 4-13, 2014.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n.º 66, jul./set., 2016.

KRAMER, S.; LEITE, I. (org.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas (SP): Papirus, 1996.

MAGNI, A.C.C. CORREA, J.J. Infância e violência sexual: um olhar sobre a vulnerabilidade da criança. **Pleiade**, 10(19), jan./jun., p. 53-60, 2016.

MARTINS FILHO, A.J.; BARBOSA, M.C.S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, E.M.B.; HADDAD, L. Entre meninos e meninas: fronteiras de gênero borradas em contexto de educação infantil. **Latitude**, v. 10, n.º 2, p. 425-454, 2016.

OLIVEIRA, F.; SILVEIRA, D.B. Sônia Kramer. In: ABRAMOWICZ, A. (org.). **Estudos da infância no Brasil:** encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015, p. 77-98.

PASSEGGI, M.C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n.º 1, p. 85-104, jan./abr., 2014.

SAMPIERI; R. H. ; FERNÁNDEZ-COLLADO, C. ; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 3.ª ed. São Paulo: MacGraw-Hill, 2006.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças E miúdos:** perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editora, 2004.

_____ . A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.6, n.º3, p. 581-602, set./dez., 2011.

WERLE, K. BELLOCHIO, C.R. Protagonismo infantil, desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n.º especial, set./dez., 2016.

CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE PESQUISAS CIENTÍFICAS EM EDUCAÇÃO

Daniel Medeiros dos Santos
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: daniricelli@hotmail.com.
Mariangela Momo
Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Processos de Ensinar e Aprender na Educação Infantil (UFRN) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail:marimomo@terra.com.br
Direito da Criança a Participar das Pesquisas

A construção deste trabalho advém das reflexões possibilitadas por intermédio das pesquisas teóricas realizadas no contexto de um grupo de estudos intitulado Estudos Culturais e Educação de uma instituição de ensino superior no Brasil. Nesse sentido, objetivou-se dar visibilidade a temática das crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais e enfatizou-se a relevância da participação destas nas pesquisas científicas no âmbito da educação proporcionando as mesmas atuar como sujeitos de direitos na construção do conhecimento. Para a realização da presente discussão realizou-se estudos de obras nesse âmbito; ancoramo-nos em pensadores como: Ariès (1986); Sarmento (2007); Müller (2010); Dahlberg (2003); e Stainberg (2000). Os estudos apontam que há a necessidade de possibilitar às crianças contemporâneas uma maior participação nas pesquisas científicas, permitindo a estas apropriarem-se das construções históricas e culturais para significar sua identidade de ser criança, de ser sujeito e de ter direitos. Mais do que isso, evidenciam que as pesquisas que envolvem aspetos relacionados à educação das crianças na atualidade, incluindo questões curriculares, devem ter a sua participação, já que as entendemos como sujeitos capazes, competentes e produtores de cultura.

Palavras-chave: Crianças. Sujeitos da Pesquisa. Cultura e Educação.

INTRODUÇÃO

Fique você com a mente positiva, que eu quero é a voz ativa (ela é que é uma boa), pois sou uma pessoa, esta é minha canoa: Eu nela embarco, eu sou pessoa! (Belchior)

A construção deste trabalho busca contribuir com reflexões que são pertinentes ao cenário educacional, mais precisamente na relevância em compreender à criança como sujeito de direito, como ator social.

Nesse sentido, trazemos um trecho da música *Conheço o meu lugar*, do cantor Belchior, para nos inspirar no instante da construção desse trabalho e como possibilidade reflexiva por meio do qual percebemos e enfatizamos a importância da voz, e da necessidade de expressão desta pelo sujeito, no caso, a criança.

E assim sendo, apresentamos nossas discussões como forma de contribuir para uma visão que amplie a compreensão de criança enquanto ator social, alguém dotado de voz e de capacidade de se colocar na construção do conhecimento, e principalmente ajudar reforçar o olhar acerca de suas potencialidades e habilidades.

Durante um longo período as crianças foram encaradas como ser sem capacidade, e desse modo conviviam com os adultos sem orientações mais sistematizadas diante de suas peculiaridades, e sem nenhuma demonstração de valor para com elas. O que as divergiam dos adultos era apenas o seu tamanho, advindo daí a denominação de adulto em miniatura. Essa forma de perceber a criança como um ser incapaz vem desde a epistemologia da palavra infância.

> [...] a definição da palavra infância, oriunda do latim infantia, significa 'incapacidade de falar'. Considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não tinha condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. Desde a sua gênese, a palavra infância carregava consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, regulando-lhes uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anônimo, sem um espaço determinado na sociedade. (CORDEIRO e COELHO 2007, p. 884).

Nesse sentido, compreendemos que as crianças conviviam com os adultos e aprendiam pela vida e na convivência com os mesmos. Corroborando com esse pensamento Ariès ressalta que: "a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança era logo perdida". (1986, p.52).

Entretanto, no final do século XVII adentrando o inicio do século XVIII, as transformações sociais, e principalmente o modo de organização e percepção da instituição familiar que passa a se organizar em torno da criança, possibilita um novo olhar sobre a infância.

A criança passa a ser vista como um ser que pensa e que precisa de cuidados diante de suas fases de vida, e "a família passou a inspirar sentimentos novos, uma afetividade nova que a iconografia do século XVII exprimiu com insistência e gosto: o sentimento moderno de família" (ARIÈS, 1986, p.277).

Desse modo, a criança passa a ser compreendida como alguém dotado de características específicas, e aos poucos vai sendo construída a concepção que a enxerga como sujeito histórico e social. Portanto, a criança passa a ser percebida como um ser pensante que deve receber total apoio para o pleno desenvolvimento de suas capacidades: física, motora, cognitiva, social, afetiva. Contribuindo com nossa discussão, Sarmento (2004) compreende as crianças como:

> seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (2004, p.10).

Desse modo, é possível perceber que ao longo do tempo houve um movimento gradativo no que diz respeito a olhar a criança como um sujeito de direitos, de modo a colocá-la no centro das preocupações sociais. Desencadeando assim, a necessidade da criação dos dispositivos legais que definem e defendem concepções de criança, como também apontam direcionamentos a serem desdobrados em vários seguimentos da sociedade, seja na família, na escola, ou na comunidade em geral.

E mesmo com tantas reflexões diante da infância, as discussões em torno de uma concepção sociológica de criança que a compreende como ator social, vem se consolidando até os dias atuais. Ainda é muito marcante a percepção que a sociedade tem em relação à criança, compreendendo-a mais enfaticamente do ponto de visto de seu desenvolvimento biológico, apontando a infância como uma fase natural, e nesse sentido Steinberg afirma que: “a infância é um artefato social e histórico e não simplesmente uma entidade biológica” (1997.p.99).

Ancorados nessa perspectiva, ressaltamos a importância das nossas reflexões para enfatizar essa forma de olhar a criança, de modo que possamos cada vez mais abandonar a visão adultocêntrica e focar de fato no ponto de vista das crianças, buscando sempre colocá-las em evidência como sujeitos ativos e criadores de culturas dentro de seu contexto de singularidades.

Assim sendo, baseado em leituras, e nos próprios documentos que norteiam as práticas educativas na educação, defendemos a relevância da participação das crianças nas pesquisas, uma vez que acreditamos que estas têm muito a revelar e contribuir para as transformações sociais. Nesse sentido acreditamos que: “a criança pequena deve ser

levada a sério. Ativa e competente, ela tem ideias e teorias que não apenas valem a pena serem ouvidas, mas também merecem escrutínio e, quando for o caso, questionamento e desafio" (DAHLBERG, 2003,p.72).

É nesse sentindo que buscamos destacar essa concepção atual dos modos de compreender a criança como um sujeito que fala e que tem uma voz própria, sendo aqui compreendida como uma voz que condensa aspectos de sua realidade e de seu modo de ver e significar o mundo com base nos seus aspectos culturais, econômicos, sociais, e que influem diretamente no seu modo de ser e estar no mundo. Assim sendo Rizzini destaca que:

> Oportunidades precoces de participação democrática alimentam um senso coletivo de responsabilidade, e de habilidades para resolver problemas de forma conjunta. Talvez o mais importante seja que as crianças desenvolvam um sentimento de autoconfiança como atores sociais, com o poder de impactar diretamente nas situações que afetam as suas vidas. Elas desenvolvem não só a confiança, mas aprendem lições na prática sobre como podem melhorar a qualidade de vida. (2007, p.173).

É por meio dessa voz que a criança tem condição de fazer jus ao seu direito de ser sujeito e de participar do processo de construção do conhecimento e consequentemente da transformação da sociedade, uma vez que a compreendemos não como um "vir-a-ser humano", mas como um ser humano com particularidades próprias, assim como os adultos. Nesse contexto Müller afirma que: "a anuência pela voz da criança indicia a sua participação livre e espontânea no escopo da pesquisa, mantendo o pesquisador longe de qualquer resquício de extorsão quanto a finalidade em questão" (2003, p.76).

Fica evidente a relevância da participação das crianças na construção do conhecimento dentro do direito enquanto ator social que estas têm de ocupar seu lugar na sociedade. E desse modo cabe também ao adulto refletir sobre sua postura direcionada a criança, que em muitos momentos acaba por tolher o desenvolvimento amplo de suas habilidades, por trazer arraigado em si ainda, uma visão simplista e reducionista da criança. Contribuindo com esse pensar, Dahlberg acrescenta que:

> Desde o início da vida a criança pequena é uma "rica" criança, ativamente engajada com o mundo; ela nasceu equipada para aprender e não pede nem necessita da permissão do adulto para começar a aprender. Na verdade, a criança pequena corre o risco de tornar-se pobre nas mãos dos adultos e, em vez de se "desenvolver", perder suas habilidades com o passar do tempo. (2003, p.72).

Acreditamos assim que a criança deve ser percebida mediante suas especificidades, exigindo dos profissionais, dos pais e da sociedade em geral, uma concepção de infância bem definida para que possam agir em convergência com os direitos que elas possuem enquanto sujeitos.

Nesse sentido, vemos a possibilidade de ampliar o entendimento da participação das crianças nas pesquisas por compreender que estas desempenham um importante papel ao se colocarem como sujeitos que representam o mundo a partir de suas próprias construções e concepções, desconstruindo o caráter de reprodução do mundo adulto. Dahlberg confirma isso ao dizer que: "a criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele, mas também o influencia e constrói significados a partir dele (2003, p.72)".

Entendemos por sua vez que todo esse trabalho em oportunizar às crianças espaços e momentos onde elas possam se colocar, exige do pesquisador o desenvolvimento de sensibilidade, compromisso e ética na hora de entrar em contato com as mesmas, pois como afirma Müller: "o que está em jogo ao ouvirmos às crianças é toda uma série incontrolável de acontecimentos que emergem como fios que são da tessitura de suas existências individuais. (2010, p.78)."

Desse modo conseguimos vislumbrar o quão importante é oportunizar às crianças usufruírem de um direito que lhes assiste, uma vez que assim, estaremos enquanto profissionais, pesquisadores, descobrindo caminhos e buscando sempre a melhor maneira de valorizar e compreender a infância/criança.

Ainda cabe lembrarmos que segundo Dahlberg (2003) se concebemos a criança como co-construtor de conhecimento, identidade e cultura, estamos em um contexto de sociedade com características pós-modernas, onde as mudanças se operam de forma cada vez mais rápidas e as demandas e exigências que o futuro reserva às crianças pode ser tão fluido como o próprio agora.

Nessa perspectiva vemos mais um ponto positivo em promover espaços e momentos que oportunizem às crianças serem colocadas no processo de construção do conhecimento e proporcionar assim, o desenvolvimento de suas competências e habilidades diante de situações mais complexas e de contribuir para que venham a atuar como sujeito ativo e com maior autoconfiança. Assim sendo Dalhberg enfatiza:

> O desafio é proporcionar um espaço em que novas possibilidades possam ser exploradas e entendidas por meio da ampliação de modos de conhecimento reflexivos e críticos, por intermédios da construção ao invés da reprodução de conhecimento, capacitando as crianças para trabalhar com criatividade a fim de perceber as possibilidades (2003, p.79).

Percebemos com isso, que as mudanças se fazem cada vez mais pertinentes frente aos modos de lidar e compreender as crianças. Sem dúvidas que os estudos proporcionam maior clareza diante da necessidade dessa forma de olhar e entender às crianças por uma vertente sociológica, uma vez que neste viés, a criança é vista como ator social, alguém que se constitui nas práticas e nas relações com o outro e com o meio que está circunscrita.

CONCLUSÃO

Pensar a criança e tentar compreender os aspectos peculiares que compõe sua infância exige de todos os seguimentos da sociedade uma postura ética e dedicada, uma vez que esta etapa é sempre acrescida de algo novo e de modos distintos de significar a realidade e os aspectos culturais que as envolvem.

Sobretudo, é fundamental o desenvolvimento da sensibilidade para perceber o quanto é significativo aproximar-se dos estudos que buscam defender a criança enquanto sujeito de potencialidades capaz de promover contribuições/reflexões significativas na construção do conhecimento.

Nesse sentido, este trabalho configura-se como uma dessas possibilidades reflexivas, onde por meio das pesquisas, conseguimos nos apropriar de referenciais que contribuem significativamente para que possamos repensar nossas práticas em relação às crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. -2ª Ed. – Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

CORDEIRO, Sandro da Silva; COELHO, Maria das Graças Pinto. **Descortinando o conceito de infância na história:** do passado à contemporaneidade. Disponível em:http://www.faced.uf.br/colulhe06/anais/arquivo/76SandroSilvaCordeiro_MariaPintoCoelho.pdf. Acesso em: 06/06/2017.

DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**/ Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence; trad. Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MÜLLER, Fernanda. **Infância em perspectivas**: políticas, pesquisas e instituições. Fernanda Müller, (org.). – São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Org: Silva, Luiz Heron da.; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1977, 366 p.

A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA: DIREITO, ESCUTA E NARRATIVAS

Elenice de Brito Teixeira Silva
Universidade do Estado da Bahia, Campus XII
elenteixeira@yahoo.com.br

Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro
Universidade do Estado da Bahia, Campus XII
larymonik2@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho analisa a participação das crianças na elaboração do Plano Municipal pela primeira infância no município de Guanambi, na Bahia. Trata-se de uma narrativa da experiência de escuta das crianças de 1 a 6 anos, em instituições de educação infantil, escolas e serviços de convivência da cidade, distritos, campo e comunidade quilombola. O direito à participação é uma construção da política internacional para a infância, que afirma a necessidade de "ouvir" as crianças em assuntos que lhes dizem respeito. A prerrogativa da escuta encontra desafios metodológicos, além dos paradoxos discutidos por vários autores (QVORTRUP, 2010; HART, 1993) acerca da participação das crianças na política. Nesta experiência, a metodologia está ancorada na abordagem mosaica organizada por Alison Clark e colaboradores (2008), pautada na multiplicidade de método, a fim de captar as múltiplas linguagens das crianças. Foram utilizadas projeção de imagens, narrativas orais, montagem com blocos, desenhos, rodas de conversas e excursões com narrativas fílmicas. Os dados evidenciam que as crianças apontam perspectivas de mudanças no espaço público, principalmente naqueles em que transitam diariamente. As prioridades expressas nas narrativas, remetem a espaços com campo de futebol gramado, brincadeiras nas escolas, hospital alegre e colorido, ruas com brinquedos e preservação da natureza, desafiando o plano vigente que enfatiza necessidades básicas relativas a assistência social, educação e saúde.

Palavras-chave: Infância. Crianças. Participação. Políticas Públicas**.**

Introdução

Este trabalho relata a experiência de "escuta" das crianças, desenvolvidas no âmbito do Comitê Intersetorial de acompanhamento do Plano Municipal pela primeira infância, através dos seus representantes da Universidade do Estado da Bahia – Campus XII/Guanambi, tendo em vista a revisão do Plano Municipal pela primeira infância –

2017. Essa escuta atende a orientações de documentos legais, como a Convenção Internacional pelos Direitos das crianças (1989), que afirma que as crianças têm o direito de "opinar em assuntos que lhes dizem respeito".

Em maio de 2002, a 27ª Sessão Especial da Assembleia das Nações Unidas aprovou o documento *Um Mundo para as Crianças*, assinado por Chefes de Estado e de Governo dos países participantes, incluindo o Brasil. As dez metas acordadas nesse documento[156]incluem: 1. Colocar as crianças em primeiro lugar; 2. Erradicar a pobreza – investir na infância; 3. Não abandonar nenhuma criança; 4. Cuidar de cada criança; 5. Educar cada criança; 6. Proteger as crianças da violência e da exploração; 7. Proteger as crianças da guerra; 8. Combater o HIV/AIDS (proteger as crianças); 9. Ouvir as crianças e assegurar sua participação; 10. Proteger a Terra para as crianças.

As iniciativas internacionais pró-criança, marcadamente a Convenção pelo direito das crianças (1989) e o documento das Nações Unidas de 2002 (Um mundo para as crianças), embora tivessem o Brasil como signatário, foi somente em 2010 que o país efetivamente elaborou um plano de ações com vistas a atingir as metas internacionais, mesmo sendo iniciativa de órgão que agrega sociedade civil e poder estatal, que é o caso da Rede Nacional pela Primeira Infância. Esta Rede, com a participação de diversas instituições e órgãos da sociedade civil ligados à primeira infância, coordenados por Vidal Didonet, elaborou e entregou ao governo o Plano Nacional pela primeira infância (2011-2022), que foi aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), como um compromisso a ser assumido pelo Estado, e, posteriormente, ratificado pela Lei que instituiu o Marco Legal da primeira infância (2016).

As ações definidas como prioritárias no Plano Nacional têm a ver com a saúde das crianças, a Educação Infantil, a família e a comunidade da criança, a assistência social a crianças e suas famílias, atenção à criança em situação de vulnerabilidade (acolhimento institucional, família acolhedora, adoção), o direito de brincar, a relação da criança com o espaço – a cidade e o meio ambiente, o atendimento à diversidade (crianças negras, quilombolas e indígenas), o enfrentamento das diversas formas de violência contra as

[156] Cf. Relatório da Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança - As metas das Nações Unidas para o Milênio, Nações Unidas, Nova Iorque, 2002.

crianças, as formas de evitar acidentes com crianças e de garantia da cidadania, além da proteção acerca de pressões consumistas e exposição aos meios de comunicação.

Quanto à participação das crianças, o PNPI enfatiza nos princípios que a criança é "sujeito, não objeto de atenção, cuidado ou educação" (REDE[157], 2010, p. 28), referindo-se ao reconhecimento do seu direito de opinar e propor ações sobre assuntos ligados à infância. Nele, está escrito que,

> A criança tem direito a uma vida saudável, em harmonia com a natureza, a inserir-se e viver como cidadã nas relações sociais, o que implica o direito ao espaço na cidade adequado às suas características biofísicas e de desenvolvimento, a **participar** da definição desses espaços e finalmente, a **participar** da construção de uma sociedade sustentável (REDE, 2010, p. 78, grifos nossos).

Embora o direito à participação seja assegurado em diversos documentos nacionais internacionais no campo da primeira infância, muitos autores (QVORTRUP, 2010; HART, 1993), questionam sua autenticidade, argumentando que a participação das crianças na política tem sido simbólica e carrega as marcas da invisibilidade histórica desse grupo social.

Então, atendendo a estas orientações legais é que foi realizada a escuta das crianças na revisão do Plano Municipal. O processo foi feito em duas etapas: 1) formação da equipe de escuta no Grupo de Estudos sobre Infâncias, crianças e práticas educativas; 2) desenvolvimento das atividades nas creches, escolas de educação infantil e algumas escolas que atendem crianças de 6 anos; os Serviços de convivências da cidade e distritos, uma comunidade quilombola e uma escola particular da cidade[158].

Nesta segunda etapa, a ideia foi ouvir as crianças sobre o que elas consideram importante para a melhoria das condições da infância no município em que vivem. Para isto, pensamos alguns critérios de escolha dos espaços, entendendo que precisávamos trabalhar com representatividade, tendo em vista a quantidade de crianças e a exiguidade do tempo. Nessa perspectiva, selecionamos os espaços que mais atendem às crianças de

[157] Referimo-nos às proposições do documento elaborado pela REDE em 2010, denominado Plano Nacional pela Primeira Infância, que somente em 2016 foi aprovado como Lei Nacional mantendo as propostas, mesmo sem o texto original na íntegra.

[158] Destacamos que, por questões éticas, a autorização das instituições e sujeitos para divulgação de nomes/dados/resultados das pesquisas está de acordo com as orientações do Comitê de Ética em pesquisa, salvaguardando o direito à integridade e dignidade dos seres humanos, principalmente por tratar-se de dados produzidos com crianças.

0 a 6 anos no município, atentando para a necessidade de incluir as crianças da cidade, do campo e quilombolas. A escola privada também foi selecionada para termos a representatividade de crianças que utilizam outros serviços, além do público. A atividade de escuta foi acompanhada por uma professora da área de Infância e Educação Infantil da UNEB, auxiliada por um grupo de estudantes do curso de Pedagogia, que totalizou 12 pessoas. A tabela a seguir demonstra os espaços e a quantidade de crianças participantes.

Quadro 01 – Distribuição dos espaços e sujeitos da "Escuta"

Espaço	**Número* de crianças**		**Faixa etária**
	Meninos	**Meninas**	
Escola de Educação Infantil Jackson Baleeiro – Monte Azul	05	07	02 a 04 anos
Creche Eni Alves	10	08	01 a 03 anos
Creche Solange Coelho	15	15	01 a 03 anos
Escola de Educação Infantil - Pôr do Sol	07	07	02 a 05 anos
Escola de Educação Infantil Edite – BNH	08	08	02 a 05 anos
Escola Rômulo Almeida	10	10	06 anos
Escola Pequeno Príncipe	10	10	02 a 06 anos
SCFV – Mutans	11	12	06 a 10 anos
SCFV – Morrinhos	03	09	06 a 10 anos
SCFV – Sol Nascente	10	11	05 a 10 anos
SCFV – Monte Pascoal	08	07	06 a 10 anos
SCFV – Beija-flor	05	05	03 a 10 anos
Total	102	109	**211**

Fonte: Elaboração das autoras, 2017. *Os números incluem as crianças do matutino e vespertino.

Como se pode ver, foram 211 crianças no total, na faixa etária predominante de 01 a 06 anos, incluindo algumas crianças mais velhas nos Serviços de Convivência que quiseram participar. As crianças do campo foram ouvidas em uma única escola de ensino fundamental, pelo fato de atender o maior número de crianças que vem de comunidades rurais.

Para contrastar as falas das crianças, também ouvimos professoras da Educação Infantil, estudantes e professores do curso de Pedagogia, durante o II Seminário sobre o brincar, que ocorreu na UNEB no dia 26 de maio do corrente ano. Foi entregue uma consulta pública aos participantes no começo do evento e recolhida um total de 32 ao final.

1 Abordagem metodológica

A abordagem metodológica que utilizamos é inspirada na abordagem Mosaica, desenvolvida e utilizada por Alisson Clark (2008) e colaboradores na Inglaterra, com o objetivo de que as crianças avaliassem os serviços para a primeira infância, a partir de três questões centrais: a) O que significa estar neste lugar? b) O que você sugere incluir ou melhorar aqui? c) O que já é bom e precisa ser mantido? Esta abordagem é reflexiva e utiliza diversos métodos para que todas as crianças participem de alguma forma expressando através de diferentes linguagens.

No processo de escuta em Guanambi - BA, a atividade foi realizada sempre com um grupo de crianças com 2 (dois) representantes de cada turma da Educação Infantil e do 1º ano do ensino fundamental (nas creches e escolas) e com todas as crianças dos Serviços de Convivência[159]. Com cada grupo, fizemos rodas de conversas com projeção de fotos dos espaços e serviços, desenhos, montagens com blocos e narrativas fílmicas, que serão descritos abaixo. O início da atividade foi marcado pela roda de conversa a partir da projeção de fotos de espaços e serviços para as crianças (uma projeção cuidadosa que organizamos para desencadear a avaliação das crianças). Esta roda de conversa foi registrada com fotos e as narrativas das crianças foram escritas, incluindo os nomes (fictícios das crianças), idade e sexo. Durante os registros, tivemos o cuidado ético de não focalizar nenhuma criança participante, a fim de evitar sua identificação e exposição. A

[159] O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos é um Serviço da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social, regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009). É um serviço realizado com grupos, organizado de modo a prevenir as situações de risco social, ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos e incentivar a socialização e a convivência comunitária.

imagem seguinte mostra uma das rodas, que ocorreu no SCFV de um dos distritos do município:

Figura 01 - **Roda de conversas com projeção de fotos dos espaços e serviços**

Fonte: Registro fotográfico da equipe de escuta, 2017.

Cada roda foi seguida da divisão do grupo maior em dois subgrupos: um grupo para registrar sua avaliação com desenhos; e outro com montagem de cidade/espaços com blocos.

Figura 02 – **Montagem da cidade feita por uma criança – Serviço de Convivência**

Fonte: Registro fotográfico da equipe de escuta, 2017.

Para cada montagem, as crianças descreviam os que elas haviam montado e apontavam perspectivas para pensar a construção de espaços e serviços para a primeira infância. Estas descrições feitas por elas foram registradas, algo que também foi feito com as crianças que optaram por desenhar.

Figura 03 – Desenho feito por uma criança – Serviço de Convivência

Fonte: Registro fotográfico da equipe de escuta, 2017.

Para este desenho, por exemplo, a criança descreveu: "precisamos de um campo com arquibancada, gramado e luz aqui no PETI. Precisa também um hotel perto". Em alguns espaços, sobretudo nos Serviços de Convivência, realizamos uma narrativa fílmica (excursão em que as crianças apresentavam o espaço, filmavam e falavam sobre ele).

Figura 04 – **Narrativa fílmica – Serviço de Convivência**

Cena 01 Cena 02 Cena 03

Fonte: Registro em vídeo, 2017.

Durante a excursão pelo espaço representado nas cenas acima, as crianças narraram[160] o seguinte:

Olha o chão/ Precisa quebrar/ jogar fora e passar outro negócio aqui (cimento)/ Outro dia alguém machucou o pé correndo aqui/ Precisa consertar/ Ali (cena 02 e 03), tem hora que os meninos brincam de bola/ Só dos grandes/ Poderia ter uma piscina aqui/ e ter um negócio aqui por que faz muito sol/ Era bom ter matinho de verdade e grade/ As

[160] Transcrição do vídeo. As unidades de mensagem são atribuídas a diferentes crianças do grupo, não sendo possível atribuir autoria.

paredes também tinha que pintar/ E aqui tinha que ter um monte de brinquedo/ boneca/ ia ser muito mais melhor/ Nesse espaço aqui (cena 02), podia ter gira-gira e escorregador/ Uma aula de balé aqui fora/ E podia ter um palco de verdade pra gente apresentar nas festas da mãe por exemplo/ O banheiro tinha que melhorar/ porque as vezes aparece escorpião porque tá quebrado/ Tinha que ter mais bebedouro/ um para os meninos e outros para as meninas/ E a gente poderia receber escova e toalha também/ E também uma mesa melhor pra nós/ e um armário para a gente guardar nossas coisas/ Mas o que a gente sonha ter mesmo é uma piscina.

Reiteramos que temos um volume de dados que inclui as narrativas das crianças (registradas pela equipe), desenhos, fotos das montagens e filmagens. Este material será copilado em um livrinho que será entregue em cada espaço participante. Para esta narrativa de experiência, apontaremos as questões recorrentes, conforme elaboradas pelas crianças.

2 O que dizem as crianças?

De um modo geral, percebemos que as crianças se mostraram motivadas a participarem das conversas e demais atividades. O uso de diferentes atividades foi importante para que as crianças se expressassem através de linguagens diversas. As crianças menores, por exemplo, que pouco falaram, utilizaram o desenho e a montagem como formas de expressão.

Constatamos que ouvir as crianças sobre o que elas consideram importante é fundamental por revelar outra lógica de utilização do espaço público, como se pode ver no quadro seguinte. A coluna do meio destaca o conteúdo recorrente no conjunto das narrativas das crianças. E a coluna da direita, o que adultos (professores de educação infantil, estudantes do curso de Pedagogia e Psicologia, professores do curso de Pedagogia), destacaram como perspectivas de mudança e implementação na política municipal para a primeira infância.

Quadro 02 – Análise das narrativas das crianças (conversas, desenhos, filmagens, montagem)

Ações finalísticas	**O que dizem as crianças**	**O que dizem os adultos**
1 - Crianças com Saúde	Ter um hospital só para criança. Ter brinquedos nos Postos de saúde. Cama para dormir no hospital enquanto espera ser atendido. Televisão no Postinho. Escova, creme dental, sabonete e toalha para as crianças dos SCFV.	Construção de Hospital da Criança Brinquedoteca na Casa da Criança
2 – Educação Infantil	Ter mais brinquedos (grandes e pequenos); Ter parque; Ter hortinha; Escola mais colorida e bonita; Ter uma comida diferente (tem muita sopa e biscoito); Ter piscina; Ter campo de futebol com grama; Ter quadra para os "pequenos". Ganhar mochila e sapato; Ter biblioteca grande e bonita.	Investir na formação de professores; Psicólogo nas Creches e Serviços; Melhoria das Escolas nos Distritos
3 – Assistência social a crianças e suas famílias	Melhoria dos Serviços de Convivência Pintar as paredes Fazer quadra ou campo Arrumar os banheiros Comprar brinquedos e livros	Psicólogo nos Serviços de proteção à Infância
4 – A família e a comunidade da criança	Melhoria dos Serviços de Convivência Consertar as praças, os "negócios de fazer exercício". Armários individuais nos SCFV – para as crianças guardarem "suas coisas";	

	Mais bebedouros.	
5 – Convivência familiar e comunitária em situações especiais	Melhoria dos Serviços de Convivência (pintar as paredes, consertar banheiros). Ter campo nos bairros	Adaptar as ruas e espaços para incluir todas as crianças.
6 – Do direito de brincar ao brinquedo de todas as crianças	Ter brinquedos nas praças para todas as crianças (e consertar os que tem que estão quebrados). Ter brinquedo (de graça) na praça do Feijão Ter escolinha de futebol e de balé gratuitos Ter um Parque Infantil com piscina Ter campo de futebol com gramado Ter quadra só para criança no Parque da Cidade. Ter lanchonete no Parque da Cidade. Ter lugar para andar de bicicleta, de skate e patins.	Investir nas praças com brinquedos para cada faixa etária Construir um parque infantil Melhorar as condições do Parque da cidade para as crianças
7 – A criança e o espaço – a cidade e o meio ambiente	Ter Zoológico com muitos animais Ter muitas flores nas ruas e nas praças Limpar o “mato” da rua Plantar árvore Plantar árvore no parque eólico Limpar o parque da cidade – ter mais plantas e animais lá. Fazer visitas na casa de Dona Dedé. Colocar sinal e placa nas ruas (principalmente em frente à Casa de Dona Dedé). Retirar os cavalos das ruas.	Investir nas praças com brinquedos para cada faixa etária Construir um parque infantil Melhorar as condições do Parque da cidade para as crianças
8 – Atendendo à diversidade – crianças negras, quilombolas e indígenas	Melhorar o transporte escolar da “roça para a cidade”; Construir escola na “roça”.	Serviço Integrado de Apoio à criança

	Ter ônibus de “graças” para levar as crianças na escola (para não irem de moto); Ter monitora no ônibus da escola; Ter cinto de segurança e banco alto (para tomar vento e ver a rua).	Retorno das Escolas do Campo
9 – Assegurando o documento de cidadania a todas as crianças	----------*	Serviço Integrado de Apoio à criança
10 – Enfrentando as violências sobre as crianças	Não deixar as crianças trabalhar na rua Ter casa para toda criança	Serviço Integrado de Apoio à criança
11 – Protegendo as crianças da pressão consumista	----------	Serviço Integrado de Apoio à criança
12 – Controlando a exposição precoce aos meios de comunicação	----------	Serviço Integrado de Apoio à criança

Fonte: Elaboração das autoras, 2017. * As crianças não falaram sobre isto.

Entre as prioridades elencadas pelas crianças para implementação e modificações no espaço público do município, é evidente a ênfase nos “espaços de brincar”. Isso já demonstra uma outra perspectiva que destoa do Plano vigente, que destacam a saúde, educação e assistência social nas ações prioritárias. Outras questões comparativas acerca do que crianças do campo, de comunidade quilombola, instituições públicas ou privadas, destacam nas narrativas, merecem análises posteriores e escapam aos limites desta narrativa.

Conclusão

As crianças nos espaços de Educação Infantil e nos serviços de convivência enfatizam que necessitam de mais brinquedos (de todos os tamanhos), parque e uma escola mais colorida e atrativa com piscina, campo de futebol com grama e uma biblioteca

espaçosa com muitos livros. Apontam também a importância de um hospital exclusivo para elas, e a criação de espaços nos já existentes com propostas brincantes.

Nos serviços de convivência, a ênfase está nas questões de infraestrutura, no sentido de melhorias no espaço físico, entre eles: pintar as paredes, arrumar os banheiros, mas também indicam que anseiam por quadra ou campo gramados e de brinquedos e livros para utilizarem outros espaços deste lugar de interação entre os colegas e os adultos.

Quanto aos espaços da cidade, as crianças em ambos ambientes, destacam que nas praças devem existir brinquedos, além de quadra e lanchonete no Parque da Cidade. Ressaltam que elas precisam de centros em que sejam oferecidas aulas de futebol e balé, com parque infantil, piscina e campo de futebol gramado.

Com relação ao meio ambiente, enfatizam que as ruas precisam ser/estar limpas, com mais flores e árvores nelas e nas praças, afirmando que no parque eólico deve haver árvores. Evidenciam que o Parque da Cidade deve ter mais plantas e animais, apontando até a possibilidade de um Zoológico em Guanambi.

As crianças quilombolas e do campo demarcam com muita prioridade a necessidade de melhoria do transporte escolar e a relevância da construção de uma escola em seus espaços, e para não irem de moto, a relevância de ter ônibus gratuito quando o transporte escolar estiver quebrado.

Referências

CLARK, A. Ways of seeing: using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. In CLARK, A. KJORHOLT, A. MOSS, P. **Beyond Listening**. Bristol: The Policy Press, 2010.

BRASIL. Marco Legal da Primeira infância. Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016. Brasília, 2016.

REDE NACIONAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA. Plano Nacional pela primeira infância. Brasília, 2010.

_____. Guia para a elaboração de planos municipais pela primeira infância. Salvador: UNICEF, 2011.

HART, Roger. **La participación de los niños:** de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, UNICEF: Oficina Regional para America Latina y el Caribe, 1993.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010.

NAÇÕES UNIDAS. Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Nova Iorque, 1989. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/dir_cri.htm. Acesso em dezembro de 2016.

_____. Um mundo para as crianças - Relatório da Sessão Especial da Assembléia Geral das Nações Unidas sobre a Criança. Nova Iorque, 2002. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/um_mundo.pdf. Acesso em dezembro de 2016.

VIOLÊNCIA (NA ESCOLA): O QUE DIZEM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REGIÃO DO BRASIL?

Gislene Cabral de Souza
Universidade do Minho
gislene_caabral@hotmail.com
Sociologia da Infância

RESUMO

A pesquisa científica que toma a criança como objeto de estudo tem crescido na sociedade ocidental de maneira muito expressiva e, embora ainda seja um pouco tímida, como aponta os estudos da sociologia da infância, traz dados reveladores que precisam ser mais explorados. Investigações em que adultos discorrem sobre crianças, lançando olhares à luz das concepções do outro, têm sido muito comuns, sobretudo no Brasil. No entanto, pesquisas com a recolha de dados realizadas em abrigos, com crianças pequenas, são as mais encontradas, no que tange explorar suas vulnerabilidades e situações de risco. Tomando como base o presente panorama e conceitual estado da arte, por ora realizado, este projeto de pesquisa tem como objetivo compreender as concepções construídas por crianças da Educação Infantil sobre a violência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em nível de doutorado, a ser desenvolvida com crianças entre 05 e 06 anos, inspirada na etnografia, em que os discursos e práticas das crianças na escola (ensino primário) serão os principais fenômenos a serem analisados. A pesquisa tem como principal aporte teórico o campo de estudo da sociologia da infância, tendo como base os estudos de autores como Sarmento (2009), Corsaro (2011), Qvortrup (2010), Prout (2010), entre outros. Pretende-se, com esta pesquisa, reconhecer a criança como sujeito ativo que, além de produzir de cultura, produz conhecimento, por meio de suas narrativas que serão analisadas e problematizadas no meio científico com maior profundidade.

Palavras-chave: Crianças. Concepção de Violência. EducaçãoInfantil.

ABSTRACT

The scientific research that takes the child as object of study has grown in the western society in a very significant way, although it is timid, as the studies of the sociology of childhood points out. Investigations in which adults talk about children, casting glances in the light of each other's conceptions, have been very common, especially in Brazil. However, surveys of data collection in shelters with young children are the most frequently encountered when it comes to exploiting their vulnerabilities and risk situations. Based on the present panorama and conceptual state of the art, for the present,

this research project aims to understand the conceptions constructed by children of Child Education on violence. This is a qualitative research, at the doctoral level, to be developed with children between the ages of 05 and 06, inspired by ethnography, in which the discourses and practices of children at school (primary education) will be the main phenomena to be analyzed. The research has as main theoretical contribution the field of study of the sociology of childhood, based on the studies of authors such as Sarmento (2009), Corsaro (2011), Qvortrup (2010), Prout (2010), among others. The aim of this research is to recognize the child as an active subject who, in addition to producing culture, produces knowledge through his narratives that will be analyzed and problematized in the scientific environment in greater depth.

Keywords: Children. Conception of Violence. Childeducation.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, observa-se que questões de violência vêm sendo intensamente debatidas e discutidas no âmbito da educação. Muitas pesquisas sobre essa temática, no cenário nacional e internacional, têm sido desenvolvidas nas áreas de Psicologia, Sociologia e Educação, sobretudo no Brasil. No entanto, o que temos verificado é que não encontramos/registramos pesquisas em que dão voz às crianças, no que se refere a “Concepção de violência no contexto da Educação Infantil”.

Encontramos pesquisas que trazem, por exemplo: as concepções de professoras sobre violência; crianças vítimas de violência sexual e física; professores agredidos entre outros. Para tanto, a pesquisa que pretendemos desenvolver caminha na contramão dessas que temos encontrado em larga escala, ou seja, crianças da Educação Infantil serão as protagonistas nas suas relações no cotidiano escolar na construção de saberes referentes a concepções de violência.

Por ser professora de crianças, há mais de 15 anos, e afirmo que é possível perceber que as relações das crianças são atravessadas por situações de conflitos, expressas por comportamentos diversos como empurrões, puxões de cabelo, beliscões, mordidas entre outras, que muitas vezes geram até um certo desconforto por parte dos docentes em resolver as situações e, consequentemente, informar os pais.

O que nos chama a atenção, principalmente enquanto educadora, é que estas crianças (em sua maioria) não são ouvidas, não se lhes dá oportunidade para referirem

porque agem daquela forma. Com isso, surgiu o interesse em aprofundar o debate acerca das concepções de violência no contexto da Educação Infantil pelo viés da criança.

Esta pesquisa em âmbito do doutorado em Estudos da Criança, na especialidade da Sociologia da Infância tem como principal aporte teórico as correntes interpretativas (SARMENTO, 2004; CORSARO,2011) e estrutural da sociologia da infância (QVORTRUP 2010;PROUT, 2010) de modo a poder interpretar as vozes das crianças sobre comportamentos de violência em contexto educativo e ossentidos que lhes atribui.

2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Na pesquisa científica são os objetivos que norteiam os processos metodológicos, bem como o referencial teórico que sustenta a investigação. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa a ser desenvolvida no Brasil, país da América Latina que ainda carece de muitas pesquisas com crianças, é compreender as concepções de violência que as crianças pequenas constroem, por meio das relações que estabelecem na escola com outras crianças e com a professora, bem como registrar e analisar quais são os tipos de violências que elas vivenciam na escola.

Mais especificamente, com os objetivos específicos, pretende-se: mapear as condições em que acontecem conflitos entre as crianças; conhecer quais os tipos de violência presentes na escola de crianças pequenas; estabelecer durante as pesquisa as categorias de violência ocorridas no cotidiano escolar da Educação Infantil; compreender em quais situações acontecem violência no ambiente da Educação Infantil; compreender as concepções de violência da crianças, bem como da professora que com ela atua e identificar as concepções de violência dos adultos que convivem com as crianças da pesquisa.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Como este trabalho se refere à apresentação do projeto de tese, a ser desenvolvido no âmbito dos Estudos da Criança, na especialidade da sociologia da infância, ressaltamos que para alcançar os objetivos da pesquisa, é preciso trilhar caminhos que possibilitam a construção densa de detalhes e informações que responderão

às questões presentes na investigação. Isto posto, a etnografia pode ser apresentada como recurso metodológico privilegiado para esse tipo de investigação, na qual pesquisadora e pesquisados necessitam construir vínculos. Desde modo, Sarmento (2004) diza etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e os valores que nos integram a vertente cultura. Devido à necessidade de conviver durante um longo período de tempo com o(s) sujeito(s) da pesquisa, para conhecer a cultura e posteriormente descrever densamente o cotidiano escolar, temos como metodologia de pesquisa a do tipo etnográfico.

> A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, "nativos em carne e osso". É de certa forma, o protótipo do "qualitativo". E – melhor ainda – com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível(FONSECA, 1999, p. 58).

Desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico no campo dos Estudos da Criança é possível pelo fato de nos permitir compreender os significados e os fenômenos que compõem as relações das crianças com adultos.

Tem-se como estratégia metodológica a observação participante do cotidiano das crianças na escola, com vistas à análise das relações e nos modos como elas se relacionam no contexto da Educação Infantil no que se refere a violência durante as brincadeiras, os diálogos e nas escolhas dos artefatos escolares.

Para atender aos preceitos éticos, a diretora da escola assinará uma declaração autorizando a realização da pesquisa naquela unidade escolar, as crianças, pais ou os responsáveis legais pelas crianças,a professora, coordenadoras, funcionários da escola (guarda, auxiliar de serviços diversos, cozinheiras, bibliotecárias, secretaria, instrutor de informática) e os pais das crianças da turma pesquisada assentiram a participação delas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No entanto investigar crianças requer da pesquisadora conhecimento da história e da condição social das crianças. Em contrapartida pesquisar concepções de violência pelo viés de crianças em suas relações cotidianas no âmbito escolar, exige da investigadora a escolha de uma professora que tenha envolvimento histórico com a educação, com a infância, com a pedagogia e com a escola lócus da pesquisa.Nesse sentido é que é feita a escolha pela Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcinéia Cascão, por atender crianças de 4 a 11 anos e várias professoras que atuam nela

desde de sua criação. Sou professora nesta escola desde 2004, treze anos de vivência neste envolvimento com comunidade, o que viabiliza minha inserção no campo de pesquisa e a interação com crianças e adultos.

A Escola Municipal de Educação Básica Professora Dulcineia Cascão Barbosa, na qual será realizada o projeto de pesquisa, atende a Educação Infantil, para2º reagrupamento 2º ciclo – criança de cinco anos, fica localizada no bairro Serra Dourada, Rua Claudia Alves da Costa n. 24 no município de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso – Brasil.

As crianças serão consultadas sobre o interesse de contribuir com a pesquisa. Para tanto, primeiramente, haverá uma apresentação da pesquisadora, e, depois, será exposto o projeto de pesquisa. Após a aceitação dos sujeitos, explicarei que serão utilizadas somente as iniciais de seus nomes, para preservar a identidade de todos os sujeitos presentes na pesquisa.

As crianças serão observadas na relação com a professora e entre elas. Os eventos ocorridos nessas interações serão registrados por meio de um diário de bordo, de portfólio diário (folhas em branco e lápis), desenhos das crianças e entrevista semiestruturada com as crianças, gravador de voz, fotografias e vídeos.

A análise documental constituirá um momento muito importante para o desenvolvimento do estudo. Os documentos analisados foram distribuídos em categorias:escolares (incluindo todos aqueles produzidos pela escola no intuito de orientar a ação dos professores e organizar o trabalho na instituição, como por exemplo, Projeto Político Pedagógico, Diários de Classe e Atas de Reunião); docente (abrangendo planejamento de ensino e planos de aula, atividades propostas para as crianças e registros nos cadernos de MPOG) e discente (artefatos infantis no contexto escolar).

Utilizaremos o portfólio como instrumento de registro das observações participantes, pois comunica os caminhos percorridos pelas crianças, Villas Boas (2005, p.38) apresenta várias possibilidades, uma dela a construção pelo aluno.

O portfólio segundo Shores e Grace (2001) apresenta-se como uma ferramenta rica e diversificada, que documenta de maneira significativa todo o processo vivenciado pela criança e registra cada uma das pegadas dessa vivência rica e essencial para toda a vida. Afinal, neles estão os registros dos primeiros passos de uma longa caminhada, o que comunga com os objetivos desta pesquisa.

Outro ponto importante sobre o uso do portfólio refere-se ao tempo, no é possível criar um portfólio rapidamente com apenas uma observação da criança ou com alguns

registros feitos pelo professor. O portfólio envolve um tempo a ser percorrido. O que requer do pesquisador longo tempo inserido no *locus* da pesquisa e descrição densa da realidade.

O portfólio se constitui nem material rico e diversificado que permite ao pesquisador e a todos os atores da pesquisa acompanhar as produções (atividades, episódios, desenhos, imagens, áudios, fotografias entre outros) ao longo do tempo, verificando suas nuances e seus processos de interação referente a temática "concepção de violência".

Em se tratando da prática na Educação Infantil, existem diversas maneiras de construir um portfólio, Uma delas, apresenta por Shores e Grace (2001), traz dez passos: (1) estabelecer uma política para o portfólio; (2) coletar amostras de trabalho; (3) fotografar; (4) conduzir consultas nos diários de aprendizagem; (5) conduzir entrevistas; (6) realizar registros de caso; (8) preparar relatórios narrativos; (9) conduzir reuniões de análise; (10) usar os portfólios em situação de transição.

Evidentemente nem todos os passos precisam ser seguidos rigorosamente, mas cada etapa deve ser pensada e organizada pela instituição de modo a atender as necessidades daquele grupo. Objetivo construir um portfólio descritivo, com registros cronológicos das minhas vivências durante esta pesquisa, que oportunize a triangulação de dados em que a teoria e a empiria articule a escrita densa desta tese de doutoramento.

Para Alderson&Morrow (2011) devemos garantir as crianças participantes da pesquisa o direito a ter acesso aos resultados da investigação, antes de se tornarem públicos, para isso apresentaremos um vídeo do material coletado (desenhos, fotografias, áudios, vídeos).

Penso que, ao se tratar de pesquisa com crianças, participar das dinâmicas que envolvem o cenário escolar é um pré-requisito para a construção de vínculos afetivos e para busca de aceitação e aproximação em suas brincadeiras e em seus espaços coletivos.

Em face do exposto, buscarei nesta investigação escutar as crianças com seriedade, entendendo que elas possuem várias linguagens para expressar seus pensamentos, desejos, necessidades juntamente com a equipe diretiva da escola e a professora, analisando o cronograma já proposta das atividades diárias, contemplaas atividades lúdicas como: oficina de desenhos, contação de histórias, oficinas de teatro e música, visita de campo com as crianças pela cidade, circuito de atividades psicomotoras todos momentos em que posso vivenciar com a crianças suas nuances referente as concepções que proponho discutir neste trabalho de doutoramento.

Durante as atividades faremos os registros audiovisuais com as crianças e pelas crianças, com uso de celular. Pretendemos realizar as entrevistas semiestruturadas com os adultos de acordo com a disponibilidade destes colaboradores e em dias diferentes de minha inserção no campo com as crianças, para que elas me tenham como suas aliadas.

Já as entrevistas com as crianças propomo-nos que ocorram sempre que houver um episódio relacionado a temática deste projeto, optarei por oportunizar as crianças material lúdico diversificado para que por meio de desenhos, áudios e ou vídeos deixem suas concepções sobre violência emergir. No decorrer da pesquisa serão feitas entrevistas informais nos mais diversos momentos e espaços da escola.

Os registros usando celular (áudio, vídeo e fotografia) serão diários tendo em vista que vou utilizar o aparelho de celular por acreditar que este recurso está intrínseco ao cotidiano das crianças e facilitará os registros tanto das crianças como pelas crianças.

Dessa forma, pretendemos, com esta pesquisa de doutoramento, contribuir para os conhecimentos produzidos no âmbito dos estudos da infância, em especial no campo da sociologia da infância e da sociologia da Educação Infantil e suas concepções sobre violência. Com isso será possível propor reflexões no que se refere à educação formal de crianças pequenas.

4 CONSIDERAÇÕES

Como se trata de uma proposta de investigação que está em processo de construção, em que o objetivo nuclear da pesquisa a ser desenvolvida é compreender as concepções de violência que as crianças pequenas constroem, por meio das relações que estabelecem na escola com outras crianças e com a professora, bem como registrar e analisar quais são os tipos de violências que elas vivenciam na escola, muitos desafios ainda estão por vir.

A proposta é trabalhar com crianças na escola, do 2º agrupamento do 2º ciclo da Educação Infantil, de modo a reconhecê-las como sujeito ativo que, além de produzir de cultura, produz conhecimentos que podem ser circulados no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

ABRANOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 404. 2005.

ALDERSON, P., MORROW, V. ***The ethics social research and Consulting with chindren and Consulting with children and yong people***. London: Barnardo's. 2011.

ALDERSON, P.; MORROW, V. ***The ethics od research with children and yond people***: a practical handbook. London: SagePublications. 2011.

AMORIM, M.**O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas Ciências Humanas.São Paulo: Musa, 2001.

ANGROSINO, M.**Etnografia e observação participante**. Porte Alegre-Rio Grande do Sul: Artmed, 2009.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. ***Qualitative research for education:*** *an introduction to theory and methods*.Boston: Allynet Bacon. 4 th ed. 2003.

BÜHLER-NASCIMENTO, D.;VAN KRIEKEN, R. ***Persisting inequalities:*** *childhood between global influences and local traditions.*Childhood, vol. 15, p. 147-155, maio. 2008.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DPA, 1999.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**.Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Artmed. 2011.

FLICK, Uwe. Introdução à Coleção Pesquisa Qualitativa. In: ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Artmed, 2009.

FONSECA. C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.10: p. 58-78, 1999.

ERNANDES, N. **Infância, direitos e participação:** representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento. 2009.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios.**Revista Brasileira de Educação.** v.21., n.66, jul.-set. 2016.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Guanabara. (Trad. port.). 1973/1989.

JOBIM e SOUZA,S. & SALGADO, R. A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas-São Paulo: Papirus. 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NASCIMENTO. M.L.B.P.; SERRÃO, C.R.B.; GOMES, L.O.; BREDA. B.; ALMEIDA, R.P.W.; KLEIN, S.B.; CORREA, M.A.A.; ALBOZ, L; SAMORI, D. P. **Infância e sociologia da infância:** entre a invisibilidade e a voz. Relatório Parcial de Pesquisa. CNPQ, 2010.

PEREIRA, R.M.R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R.M.R., MACEDO, N.M.R. (Orgs.).**Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância.**Cadernos de Pesquisa**. v.40, n.141, 729-750, set./dez. 2010.

PUNCH, M. ***The Politics and Ethics of Fieldwork***. Beverly Hills-CA: Sage. 1986.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural.**Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.2, p.631-643, maio/ago., 2010.

SANTAELLA, L. Formas de socialização na cultura digital. In: SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus. 2003.

SARLO, B. Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ. 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, contextos e identidades.** Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes. (Orgs.). 2009.

SARMENTO, M. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa-Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.**Educ. Soc.** Campinas. n. 91, p.361-378, Maio/Agosto. 2005.

SILVA, I de O. e; LUZ, IzaR. da; FARIA FILHO, Luciano M. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**. v.15, n.43, p. 84-97, jan./abri. 2010.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio:** uma guia passo a passo para professores. Porto Alegre-Porto Alegre. Artmed, 2001.

AUTONOMIA NA HIGIENE CORPORAL DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iara Maria de Abreu Almeida
Cmei Fúlvia Rosemberg Maceió-Al
iaradeabreu@hotmail.com
Andressa Raiany da Costa Silva
Cmei Fúlvia Rosemberg Maceió-Al
Andressaraiany.costa@gmail.com

RESUMO

Este relato tem por finalidade apresentar uma reflexão sobre a importância da autonomia no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil do Cmei Fúlvia Rosemberg em Maceió-Al, abordando a higiene corporal como pré-requisito. A proposta foi desenvolvida em duas etapas, na primeira, foi observado o que elas já sabiam sobre a proposta, expondo a importância da higiene corporal para a saúde do corpo. Na segunda etapa, buscou-se o envolvimento dos pais, conscientizando-os sobre a relevância na organização diária dos materiais adequados à realização da proposta e o acompanhamento das crianças ao banho. A subjetividade desta experiência trouxe para sua prática, a visão teórica de Piaget, Vygotsky e Kamii, em que os processos formativos da criança autônoma se dão na vivência, na interação, na acomodação das informações adquiridas e nas tomadas de decisões feitas por elas. Este apanhado de informações sobre a construção da autonomia das crianças durante a proposta, ocorreu através da observação, de registros diários e relato dos pais que serviram para aquilatar a experiência em seus diferentes estágios e os resultados alcançados ao final da experiência, como a conscientização do banho pelas crianças e o prazer de realiza-lo com autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Higiene corporal, Educação Infantil, Autonomia.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado da realização de uma projeção efetivada no Cmei Fúlvia Rosemberg do município de Maceió, no estado de Alagoas. A vivência surgiu de uma proposta sobre a água conscientizando as crianças dos cuidados que devemos ter afim de não causarmos desperdícios. Dessa proposta surgiu a necessidade de desenvolver com as crianças a autonomia na hora do banho, para que elas junto com seus pares tenham conhecimento de seu corpo, bem como, dos cuidados com o mesmo.

Desse modo, a proposta foi realizada com a turma do Maternal II, composta por crianças da faixa etária de 3 a 4 anos de idade. O objetivo dessa projeção foi o de desenvolver nas crianças os conhecimentos básicos sobre os cuidados com o próprio corpo e consequentemente conscientizá-las acerca da higiene corporal para a efetivação de uma vida saudável, incentivando a construção da autonomia infantil perante as necessidades de higienização de cada criança.

Assim, sabemos que o contato da criança com o meio social, com seus pares e com os adultos de seu cotidiano proporciona a mesma desenvolver sua autonomia. A hora do banho na educação infantil é um processo que estimula a autonomia da criança na hora de se despir, vestir e realizar a higiene de seu corpo. Além disso, o banho possibilita um momento de trocas com o adulto que está banhando a criança, no sentido, de orienta-lo quanto a importância das ações de higienização de seu corpo.

Diante do exposto, para a melhor compreensão de como aconteceu a realização da proposta, esse relato de experiência foi dividido em três partes. Na primeira, "Concepção de criança" apresenta-se sobre o conceito de criança fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e Piaget (1971). Na segunda parte "Escolha da proposta e Execução" delineamos acerca do surgimento da projeção e do desenvolvimento da mesma com as crianças, baseado em autores como Kammi (1997) e Vigotsky (1982-1984). Na terceira e última, "Resultados e Análises" descreve-se acerca dos resultados obtidos e respectivas análises.

2. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Quando refletimos sobre criança percebemos que os conceitos referentes a criança são construídos historicamente e culturalmente a partir das relações que estabelecemos socialmente. A partir dela, criamos, recriamos e modificamos o meio em que vivemos, bem como, a concepção de criança. Todos nós temos uma visão singular de criança que herdamos, aprendemos e construímos ao longo da vida. Atualmente, a criança é vista, não mais como um sujeito passivo reprodutora de cultura, mas sim, como um ser ativo, protagonista de seu aprendizado, produtora de cultura e portadora de direitos e deveres.

Segundo o Art. 4 das Dcnei:

[…] a criança, centro do planejamento curricular, é 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Neste sentido, compreendemos que a criança se desenvolve a partir das trocas que estabelece com o meio. O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico que acontece através do contato da criança com o ambiente, com o próprio corpo e a partir das interações com outras crianças e adultos. As crianças estão a todo momento criando e ressignificando o mundo ao seu redor e a sua própria existência, atribuindo significados a tudo que acontece a sua volta.

Deste modo, a criança tem papel ativo no seu processo de aprendizagem nos diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo), uma vez que, é por meio das interações sociais que ela cria significado e interpreta o mundo. Segundo Piaget (1971) o desenvolvimento infantil acontece através de estágios que possibilitam a criança se desenvolver de acordo com cada etapa de seu crescimento intelectual. Desta forma, cada período de desenvolvimento se dá a partir do que foi construído nos anteriores. Para o teórico as interações que a criança estabelece com os objetos do âmbito social junto com a maturação biológica ajudam a criança a construir a estruturação do pensamento e de sua formação cognitiva. Neste sentido, acreditamos que quanto mais a criança esteja em contato com o meio social, estabelecendo relações afetivas com os sujeitos de seu cotidiano, mas ela se desenvolve como um ser autônomo e subjetivo.

3. DA ESCOLHA DA PROPOSTA

Considerando a criança como um sujeito autônomo e subjetivo, criador de seu próprio aprendizado e desenvolvimento. A proposta aqui apresentada visa mostrar como o processo de descoberta do próprio corpo e dos cuidados referentes a ele contribui para a formação do sujeito. Neste sentido, a proposta da higiene corporal surgiu de uma proposição maior, o projeto da água, a qual teve início abordando os aspectos físicos da água como a cor, distinção do sabor, cheiro, importância desta para a vida no planeta, as diversas espécies de vida que se desenvolvem em ambientes aquáticos, a utilidade da água como princípio para evolução científica gerando energia elétrica e água encanada, os

processos de condensação, solidificação e evaporação, a formação do arco-íris que resultou no nome do espaço de referência, a conscientização para o uso correto sem desperdícios da água e por fim, a higiene corporal. Nesta última foram desenvolvidos os processos de compreensão, finalidade, prática e autonomia da criança na realização de cada proposta.

Esta projeção foi desenvolvida com crianças do maternal II e faixa etária entre 3 e 4 anos de idade. O cotidiano da proposta foi orientado pelas próprias crianças, que expressavam através do interesse, do gosto, do envolvimento e do prazer, a direção para onde esta projeção se encaminharia.

A proposta do banho foi pensada com o objetivo de desenvolver nas crianças o conhecimento de seu próprio corpo e a compreensão dos cuidados básicos de higiene como forma de conscientização para uma vida saudável, levando as mesmas à autonomia de suas ações na hora do banho e dos cuidados com o corpo.

Uma vez que essas tarefas do cotidiano relacionadas à higiene da criança são realizadas na maioria das vezes pelas pessoas adultas na sua convivência familiar e escolar abdicando assim o direito da criança de aprender autonomamente. Desse modo, inseridas neste processo de descoberta e conhecimento de si, a criança começa a percebesse como pessoa, com gostos e desejos peculiares e satisfeitas em serem entendidas em suas necessidades. A criança adquiriu diversas concepções ao longo da história, algumas das quais, era muitas vezes incompreendida e vista equivocadamente pelos adultos. Não é de hoje as inúmeras discussões criadas em torno da infância para conhecer os diferentes estágios vivenciados pelas crianças, com o intuito de conhecer, compreender e assim, criar um ambiente em condições favoráveis para que estas se desenvolvam em todo seu potencial. Kuhlmann e Fernandes (2004) conceituam esta fase da criança e a relação adulto/criança da seguinte forma:

> [...] se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de percepcionar a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (p. 15).

Atualmente, já existem diversos estudos que constatam que a criança aprende e se integra ao mundo em que vive, a partir das descobertas que realiza a partir das experiências que vivencia, das relações que estabelece com o meio, da criação, da imaginação, das brincadeiras, das observações e experimentos que faz visualizando o mundo e as pessoas a sua volta. Ou seja, a criança é sim capaz de se desenvolver com autonomia e criatividade, construindo sentidos sobre a natureza, a sociedade e a sua própria identidade como sujeito histórico e cultural.

3.1 EXECUÇÃO DA PROPOSTA

A princípio, quando foi iniciada a proposta do banho, foram utilizadas bonecas, para a realização do banho das bonecas pelas crianças no quintal do espaço de referência. Em seguida, a prática foi favorecida com o banho de mangueira também no quintal do mesmo espaço. Foi observado que durante o banho em bonecas, as crianças demonstraram sentimento de prazer ao vivenciar de forma lúdica uma prática do seu cotidiano.

As crianças reproduziram cenas de interação com os adultos, falas e entonação de voz usadas nos diálogos entre eles, como voz de autoridade usada pelos adultos, de obediência usada pelas crianças e muitas vezes vozes que expressavam carinho, cuidado e amor. Esta reprodução que a criança faz dessa interação, nos leva a compreender que a criança percebe o mundo a sua volta, escuta, observa, internaliza e reproduz sensivelmente em outros momentos simbolizando as experiências vividas. Vygotsky (1982-1984, v. 4, p. 281 *apud* IVIC, 2010, p. 16), escreveu que:

> É por meio dos outros, por intermédio dos adultos que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [...] Assim, as relações da criança com a realidade são desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau.

Desta forma, percebemos a criança como um ser inteligente e de grande potencial cognitivo para desenvolver-se, pois, atribui a si autonomia nas atividades antes realizadas pelos adultos. O banho foi o próximo passo realizado com elas e deveria tornasse uma prática cotidiana dentro da instituição. Esta prática deveria ir além de um simples ato de cuidado com a criança, precisava levá-la a refletir sobre a importância deste cuidado com o corpo, assegurando-lhe, a oportunidade de aprender e realizar essa ação com liberdade

e autonomia. Esta última, por sua vez compreende desde o tirar a roupa ao guarda-la na bolsa, tomar o banho fazendo a própria higiene do corpo, enxugar-se, vestir-se, pentear o cabelo e cuidar dos seus objetos pessoais. Estas ações tiveram por objetivo desenvolver a própria organização pessoal da criança com seus pertences e o gosto individual de arrumar-se de maneira adequada ao ver-se no espelho reconhecendo a própria imagem.

De acordo com a concepção de Kamii (1997):

> a essência da autonomia é que as crianças se tornem capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação (KAMII, 1997, p. 108).

A criança é capaz, dotada de inteligência e é também participativa, gosta de sentir-se inserida no ambiente e nas atividades propostas ao seu redor, demonstra interesse e troca experiência e conhecimento nas interações com as outras crianças e com os adultos.

Em seguida os pais foram chamados para uma conversa com o objetivo de informá-los e conscientizá-los sobre a proposta, e sua importância no desenvolvimento das crianças, bem como convidados a participar da proposta através da organização dos materiais necessários a serem usados diariamente no banho.

Na realização da proposta as crianças foram levadas para o banheiro do Cmei destinado a higiene das crianças. O ambiente dispõe de 3 casas de banho com chuveiros adequados a faixa etária de 0 a 5 anos com apoio para que as crianças possam segurar. Por ser um espaço amplo foi possível formar grupos de cadeiras e mesas para as crianças sentarem e dispuserem seus pertences. Foram explicados para as crianças os passos da organização do banho que começava com o tirar a roupa que seria usada da bolsa e arrumá-la sobre a mesa, seria colocado sobre a mesa também os objetos de uso pessoal de cada uma, como sabonete, xampu, creme de cabelo, pente e perfume. Em seguida, elas tirariam a roupa que estava vestida, dobraria e guardariam as mesmas na bolsa, evitando misturá-las com as dos colegas. Na sequência era chegada a hora do próprio banho em baixo do chuveiro, neste momento foi possível observar que muitas crianças não conseguiam manusear o sabonete, tendo em vista que muitas não tinham coordenação motora suficiente para passar o sabonete por todo corpo e algumas tinham medo do contato da espuma nos olhos.

Durante o banho elas eram orientadas onde passar o sabonete. Durante este momento algumas perguntas se faziam pertinentes a execução da proposta. São elas: Caiu espuma nos olhos? O que fazer? Qual o lado certo da roupa para vestir? Essas e outras orientações eram ensinadas às crianças no banho. Posteriormente, as crianças eram direcionadas a sentarem nas cadeiras dispostas no espaço para se vestir, pois não possuíam equilíbrio necessário para vestirem as peças inferiores das roupas. Essa rotina era realizada diariamente no mesmo horário pelas crianças, cada criança pegava a sua bolsa e dirigia-se para o banheiro. Algumas vezes levamos música para o banho e este se transformava em um momento alegre, criativo e prazeroso.

4. RESULTADOS OBTIDOS

Nos últimos dias da proposta quando era anunciada a hora do banho, cada criança imediatamente pegava sua bolsa e dirigia-se ao banheiro com satisfação e espontaneidade. No banho elas adquiriram liberdade e autonomia ao uso do sabonete e xampu, perdendo o medo da espuma e do contato desta com os olhos, pois aprenderam o que fazer quando isso acontecesse. Certa vez, havia caído espuma nos olhos de uma das crianças, a Luana, que imediatamente se dirigiu para baixo do chuveiro sem desespero e sem chorar. Também na hora de vestisse, eles já conheciam o lado certo da roupa e conseguiam tirá-las ao estarem vestidos. Gostavam de fazer isso sozinhos, para demonstrar que eram capazes.

Sentiam orgulho de sim mesmos, pois, conseguiam tomar banho sozinhos, higienizar o corpo corretamente, vestisse, penteasse, dobrar a roupa. Tomar banho era agora prazeroso, pois, eles dançavam, cantavam, pulavam, ajudavam o colega no banho, ajudavam a colocar as cadeiras no banheiro.

Foi possível aquilatar a experiência através do comportamento e evolução das crianças durante o processo, como também, com o depoimento dos pais sobre a atitude das crianças em casa na hora do banho. Uma mãe contou que a filha em casa estava tomando banho só, a menina colocava uma cadeira no banheiro para poder ligar o chuveiro, pois o mesmo era alto para ela, em seguida tomava banho sozinha e não queria que ninguém a ensaboasse, falava que não precisava e que já sabia. Natanael, outra criança, quando terminava o banho, já tinha se vestido só, penteado o cabelo (que ele

mesmo fazia questão de pentear), passado perfume e tinha todos os objetos guardados na bolsa por ele.

Esta proposta foi encerrada com uma mostra e entrega de kit de banho para cada criança. Vale ressaltar que desenvolver a autonomia infantil, não significa anular os sentimentos da infância como a inocência, a pureza, a ingenuidade, próprios desta fase, ao contrário, é permitir que a criança viva a infância com mais qualidade, com poder de decidir nas diversas situações, de manifestar sua potencialidade e capacidade, exteriorizar seus pensamentos, seus gostos, suas necessidades e revelar o que na sua aparente pequenez, é um ser que enxerga o mundo a sua volta e que reflete a alma adulta com a qual interage constantemente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da autonomia infantil em atividades cotidianas é de suma importância para a formação de um sujeito independente que sabe fazer escolhas justas para si e para o coletivo. Neste intervir, se faz necessário que tanto os pais quanto o educador compreendam as singularidades que cada criança tem de se relacionar, agir, sentir, pensar e construir conhecimentos. Ao professor da educação infantil cabe o papel de realizar intervenções que busque valorizar a construção da autonomia da criança.

Neste sentido, este relato de experiência objetivou mostrar a realização de uma proposta de projeção sobre a importância da autonomia infantil na hora do banho, com o intuito de promover a criança a vivência e construção de sua autonomia. Diante do exposto, podemos constatar que as crianças compreenderam o objetivo da proposta, bem como, adquiriram liberdade e autonomia nas atividades cotidianas que envolviam a hora do banho.

6. REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação Básica. Secretária de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2010. Disponível em: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-_educacion_infantil.pdf. Acesso em: 26 de junho de 2017.

IVIC, Ivan. **Coleção Educadores:** *Lev Semionovich Vygotsky*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2017.

KAMMI, Constance: **A criança e o número:** Implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto escolares de 4 a 6 anos. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KUHLMANN JR, Moisés, FERNANDES, Rogério. **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

TEXEIRA, Hélio: **Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget**. Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-jean-piaget/>. Acesso em: 26 de junho de 2017.
..

OUVINDO CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA?

Monalysa Themistocles da Silva – UFRN
monalysa.the@gmail.com
Natália Marina Dantas Cunha - UFRN
nattaliamd@hotmail.com
Drª. Denise Maria de Carvalho Lopes – UFRN
denisemcl@terra.com.br

I - **APRESENTAÇÃO**

O trabalho sistematiza estudo que objetivou investigar os sentidos que crianças atribuem à linguagem escrita no contexto da Educação Infantil. Sabemos que nas sociedades grafocêntricas, como a que vivemos, a escrita encontra-se presente na vida das pessoas, mesmo que nem todas dominem seus processos de produção e compreensão. Sendo uma linguagem importante na vida social e também no desenvolvimento individual, seu aprendizado é fundamental a todas as pessoas e se constitui como um direito das crianças, tanto quanto dos adultos.

Desde muito cedo, dependendo das condições de vida e das práticas das pessoas de seu meio sociocultural, as crianças passam a interagir com a escrita, com práticas e materiais escritos que se fazem presentes nos contextos onde vivem, podendo, mediante essas interações, construir significações e sentidos em relação ao que é a escrita, à sua função social, aos modos como se produz e se compreende os escritos. Esses sentidos são importantes, pois, ao mesmo tempo em que são produzidos nas relações das crianças com as práticas escritas, baseiam o modo como ela se relaciona com a escrita e seu aprendizado.

Mas, essas significações e sentidos não são naturais e nem evoluem internamente na criança. Como todos os outros processos de construção mental, desenvolvem-se por meio das interações, das intervenções sociais, mediadas pela linguagem, como nos diz Vygotsky (1998). Por isso, nas instituições de educação infantil, onde muitas crianças passam grande parte de seu dia a dia, a escrita precisa estar presente como uma atividade social e cultural, de forma intencional e sistemática.

Compreendemos que as crianças são atores sociais, sujeitos capazes que produzem linguagem e cultura – sentidos e práticas próprios sobre os elementos de seu mundo. Nesse viés, a participação social é um direito das crianças e traz contribuições para (re)significar as práticas que as elas são destinadas.

Nosso estudo parte, portanto, das seguintes considerações: a) a criança é um ser concreto, capaz de aprender e se desenvolver, desde que lhes sejam propiciadas, pelo meio sociocultural, as condições necessárias para que possa apropriar-se da cultura e recriá-la, produzir novos sentidos sobre a realidade que a cerca, sendo estes sentidos importantes na compreensão do mundo; b) a Educação Infantil é etapa inicial da Educação Básica (Lei 9394/1996), com finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, o que inclui suas capacidades simbólicas e linguísticas, por meio da criação de condições em que elas possam aprender e desenvolver-se mediante experiências significativas; c) a escrita é uma linguagem e uma prática cultural presente na vida das crianças e da sociedade. Sua compreensão e utilização de modo significativo é importante e necessária às crianças, ao lado de outras linguagens, como a oralidade, a brincadeira, a corporeidade, o desenho e outras formas de relação com o mundo, também presentes na educação infantil; finalmente, d) é preciso incorporar, nas discussões e práticas, os modos como a crianças entendem a escrita – a partir de suas vivências e das mediações que lhes são propiciadas – pois a participação social é um direito das crianças. Diante disso, nos questionamos sobre o que pensam e dizem as crianças – dentro de suas possibilidades - em relação a escrita que lhes é propiciada no cotidiano da Educação Infantil.

II - PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLOGÓGICOS

A investigação que desenvolvemos orientou-se pelos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, propostos por Bogdan e Biklen (1994, bem como pelos princípios propostos por L. S. Vygotsky para a pesquisa sobre os processos humanos em sua abordagem histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998). Segundo os princípios dessas abordagens, a pesquisas nas ciências humanas e sociais, por tratar de processos humanos, precisa considerar, como fonte primordial dos dados, os sujeitos e suas significações e sentidos em seu contexto sociocultural, onde tais significações e sentidos emergem e se desenvolvem em um processo que é histórico e socialmente mediado.

Desse modo, os “objetos” de estudo não se encontram prontos e acabados, mas em permanente processo de transformação. Os dados, portanto, não são “recolhidos” pelo pesquisador, mas, construídos, por meio de ações de descrição rigorosa e análise, envolvendo compreensão e interpretação do que é observado, percebido. Nessa perspectiva, toda a pesquisa consiste em produção de significações e sentidos, sendo a linguagem, mediadora fundamental.

Assim, tanto o processo, como o “produto” – as sistematizações – são privilegiados. A análise dos dados processa-se considerando tanto as particularidades quanto as generalidades, indo de uma a outra. As pesquisas qualitativas, bem como as que são orientadas pela abordagem histórico-cultural se preocupam em considerar a perspectiva dos participantes como fonte de dados, ou seja, os modos como os sujeitos em seus contextos, significam o objeto estudado.

Os procedimentos metodológicos utilizados para alcançarmos os objetivos propostos foram: o estudo bibliográfico, envolvendo questões relativas a Infância e a Linguagem Escrita na Educação Infantil; a análise documental, envolvendo documentos oficiais pertinentes à Educação Infantil no Brasil; observações do tipo semi-participativa em salas de Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos durante a rotina diária; entrevistas de tipo semiestruturado com um grupo de crianças de quatro a cinco anos e com a professora da turma.

O nosso campo de estudo foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na Zona Norte da cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte. A escolha dessa instituição justificou-se por sua pertença à rede pública, pela facilidade de acesso, bem como pela disponibilidade em participar da pesquisa. Os sujeitos participantes foram um grupo de crianças de quatro a cinco anos e a professora da turma.

III – A ESCRITA SEGUNDO CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É necessário elucidar que os conceitos de “criança” e de “infância” são distintos, embora estejam relacionados. As crianças sempre existiram, mas a infância não. A infância é o momento específico de ser criança, mas nem todas as crianças tiveram sua infância. Essa categoria da história humana é uma construção histórica e social, como

afirma Kramer (2007) “surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade” (p.14). Assim, a forma de olhar a criança e compreender a infância transformou-se de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade.

Hoje as crianças são reconhecidas como “cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 2007, p.15). A criança não é um simples “vir a ser alguém”, como por muito tempo foi concebida, compreendemos que a infância tem sentido em si mesma, ou seja, a infância possui sua especificidade. E essa especificidade diz respeito ao lúdico, a brincadeira, pois mais do que em qualquer outra categoria da história humana, é na infância que as crianças vivenciam a brincadeira enquanto experiência da cultura.

A criança enquanto sujeito histórico e cultural pertence a uma classe social. Segundo Kramer “os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações.” (2005, p. 17) Nesse viés, para compreendermos o modo como esses sujeitos atribuem sentido as coisas é importante considerarmos – além das suas especificidades - as relações sociais que perpassam a construção dos significados pelas crianças. Tendo em vista que os sentidos infantis são construídos na dinâmica da linguagem em ocorrência, são próprios das interações.

Assim, os sentidos elaborados e expressados pelas crianças vinculam-se aos contextos em que vivem e interagem e às condições que lhes são propiciadas, esses sentidos constroem-se com base no modo como as pessoas do seu meio se relacionam com o mundo, o que inclui a escola e o(s) professor(es).

As crianças são os sujeitos centrais do processo educativo e, como tais, precisam ser ouvidas pois fornecem indícios de suas aprendizagens, do que lhes tem sido possibilitado apreender. Nesse viés, é necessário rigor na escolha de procedimentos teórico-metodológicos, de modo a contemplar a criança enquanto sujeito da pesquisa como também os aspectos éticos na pesquisa com crianças.

A pesquisa com crianças requer do investigador a construção de um olhar e uma escuta sensível, no sentido de compreender o que foi dito e o que não foi dito (gestos, olhares, choros) por esses sujeitos. Assim, é necessário que o pesquisador desenvolva empatia para coloca-se no lugar das crianças. Para Bakhtin

> devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele. (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Desse modo, percebemos que não se trata apenas de "dar" voz, mas de "escutar" esses sujeitos que muitas vezes foram – e ainda são – desconsiderados na escola e na sociedade. Nesse processo de escuta e analise é fundamental o rigor teórico, para que as interpretações do pesquisador não sobrepujem as falas das crianças. Cabe destacar que a criança tem um modo singular de produzir seu discurso, por isso estabelecemos estratégias diferenciadas na pesquisa. Segundo Francischini e Campos

> Os contos de Fadas tradicionais e a literatura infantil, de modo geral, são recursos extremamente ricos e diversificados, no sentido de possibilitarem aos pais, aos educadores, aos profissionais que lidam com crianças, um instrumento que, por suas características - diversidade temática, possibilidades de situações imaginárias e de fantasias, ilustrações, desfechos para conflitos relacionais, dentre outras -, possuem um poder de sedução e de centralização da atenção da criança incomparável com outras estratégias. (FRANCISCHINI e CAMPOS, 2008, p. 108)

Assim, tendo em vista incentivar a interação criança-pesquisadora e desencadear o discurso dos infantes, iniciamos as sessões de entrevista partindo do diálogo e leitura de uma história de literatura infantil. Compreendemos que as crianças são autoras de suas falas. Nesse sentido, tendo em vista preservar sua identidade, pedimos aquelas que participaram das entrevistas que escolhesse o nome com que gostariam de aparecer na pesquisa.

Reafirmamos a importância de ouvir as crianças enquanto sujeitos centrais do processo educativo. Para oferecer-lhes uma educação de qualidade é necessário ouvir sua voz e ver o seu olhar a respeito de uma educação que é pensada para elas. As crianças apresentaram diferentes ideias quando questionadas a respeito da função da escrita. Perguntamos "Para que serve a escrita/escrever?", as crianças disseram:

- *"Para brincar".*

- *"Escrever ou pintar? Eu não sei..."*

- *"Para contar".*

- *"Para as pessoas vê (SIC) que nós estamos convidando elas para um chá, pra alguma coisa. É... ir para o parquinho brincar com eles, ler um livro na pracinha..."*

- *"Porque a gente quer aprender as letrinhas"*.

Com base nesses relatos e nas observações realizadas constatamos que algumas crianças ainda não construíram o conceito do que é a escrita, ou seja, que esse é um tipo de representação que difere dos números, do desenho e de outras linguagens. Contudo, a criança "fala" de diferentes formas - seja através de suas dúvidas ou de seus "erros"-, elas podem fornecer indícios de suas ideias e do que lhes tem sido possibilitado aprender.

Também nos chama atenção, de maneira especial, a fala da criança que atenta para a finalidade social da escrita ao dizer que escreve "*Para as pessoas vê (SIC) que nós estamos convidando elas para um chá, pra alguma coisa"*. Sua fala revela a escrita como forma de interagir com outras pessoas.

De igual modo, apontamos a fala de outra criança ao dizer que escreve *"Porque a gente quer aprender as letrinhas"*. Essa criança – de sua maneira – (re)afirma as postulações feitas por Ferreiro, a autora defende que "o sistema de escrita se torna um objeto de saber (para as crianças) e pode ser caracterizado como tal". (1995, p. 23) Assim, compreendemos que para essa criança a escrita são "as letrinhas" e essas são vistas como um objeto de conhecimento.

Constatamos que as crianças significam a escrita a partir das condições que lhes são dadas. Nesse sentido, observamos que as crianças que participaram do estudo, a despeito de suas potencialidades, expressaram ideias muito restritas e superficiais sobre a escrita. Nesse sentido, concordamos com Carvalho ao afirmar que

> É vivenciando atividades em que a linguagem escrita está em pleno funcionamento, em suas diversas funções – nomear, indicar, registrar, narrar, informar, convencer, seduzir – e nos diversos estilos que se estruturam em função desses objetivos, que a criança vai, através da mediação de outras pessoas – leitores experientes – aprendendo sobre a escrita: sobre sua funcionalidade, sobre seu modo de registro, sobre o modo de dizer através da escrita, e produzir significados, de pensar. (CARVALHO, 1999, p. 97)

Assim, constatamos que para que as crianças possam compreender o que é a escrita, para que serve, como funciona, faz-se necessário que elas diferenciem a escrita de outras formas de representação (o desenho) e percebam suas características essenciais, como sua função social. Nesse sentido, apontamos que é possível e importante para esses sujeitos - como um direito da criança – vivenciar atividades que impulsionem a apropriação do nosso sistema de escrita, como também as experiências de letramento. Em suma, é preciso permitir que as crianças entendam a função da linguagem escrita e que esta seja percebida como uma linguagem, outro modo de dizer, de pensar, de se relacionar com o mundo, como as outras linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, ao longo deste estudo, investigar os sentidos que crianças atribuem à linguagem escrita no contexto da Educação Infantil. A partir das sistematizações teóricas elaboradas constatamos que, no contexto pesquisado, os sentidos atribuídos pelas crianças à escrita mostram-se restritos e denotam fragilidade na compreensão dessa linguagem, de sua natureza simbólica e sua função social.

A Educação Infantil tem papel fundamental na ampliação do contato da criança com o mundo da escrita. Por isso, lembramos que é preciso considerar no processo educativo, sobretudo, a singularidade da criança, seu gosto pela brincadeira, como também a natureza da escrita enquanto linguagem e sua função social. Nesse sentido, não basta introduzir as letras na Educação Infantil, é fundamental considerar as especificidades da escrita e da criança enquanto sujeito capaz de aprender e de participar.

Nosso estudo elucida a importância de ouvir as crianças no contexto da escola, de contemplar o seu olhar a respeito da educação que lhe é oferecida. Podemos afirmar que a criança “fala”, seja por meio de palavras, ações, gestos, ela produz indícios a respeito da educação que lhe é propiciado. Nesse sentido, cabe aos profissionais da educação estar atentos a “voz” desses sujeitos, voz que por muito tempo não foi considerada. Essa forma de olhar a criança, como sujeito ativo, pode contribuir para a melhoria e qualidade da Educação Infantil.

Enfim, esperamos ter contribuído com a reflexão acerca do direito da criança a participar da pesquisa, bem como das demais práticas que a elas são destinadas, pois as

crianças são atores sociais competentes para falar de si próprias e de seus mundos. Esperamos também que se fortaleça o compromisso com a qualidade na educação de crianças pequenas, de modo que esses sujeitos sejam contemplados em suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. 4 ed.Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n.248,23 dez. 1996 Secão 1, p. 27834-27841.

CARVALHO, Denise Maria de. Ensinar – **Aprender a linguagem escrita:** do movimento do fazer ao saber em movimento. Natal, 1999. TESE (doutorado em educação). Programa de pós-graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas/CCSA. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FERREIRO, Emilia. **O desenvolvimento da alfabetização**: Psicogênese. In GOODMAN, Yeta M. (Org) Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetinas. Porto Alegre:Artes Médicas, 1995, p. 22-35.

FRANCISCHINI, Rosângela. CAMPOS, Herculano Ricardo. **Crianças e infâncias, sujeitos de investigação**: bases teóricas-metodológicas. In: CRUZ, Sivia Helena Vieira (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A pré-história da linguagem escrita**. In.___. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Nádia Priscila de Lima Carvalho
Mestranda em Educação Contemporânea – Campus Agreste/UFPE
nadiapri1@hotmail.com

1. Introdução

O processo de transição, vivenciado pela criança da pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, é um assunto presente nas discussões acadêmicas e que promove a reflexão sobre essa mudança na vida da criança que, de um momento a outro, deixa de ser criança e passa a ser aluno ao sair da educação infantil. Ao passo que a mudança acontece, a estrutura com a qual a criança está acostumada também sofre modificações.

Para Cardona (2014), criar condições para que a transição para a escola decorra sem sobressaltos é uma preocupação que exige a atenção de todos os adultos que se envolvem na educação da criança. É de grande importância, neste processo, contemplar elementos estruturantes no delineamento de ações que conduzam a fluição dessa transição com as novas experiências harmonizadas com a etapa anterior de educação infantil, principalmente a partir da perspectiva da criança.

Diante da experiência com a transição, é importante destacar como as crianças pensam, sentem e percebem essa mudança, sobretudo, a forma como elas enfrentam essa nova realidade. Portanto, como forma de entender esse processo e a visão da criança perante ele, buscou-se, através da pesquisa com crianças do 1º ano dos anos iniciais, responder a seguinte questão-problema: Como as crianças enfrentam o processo de transição da pré-escola para o 1º ano de escolarização do Ensino Fundamental?

O presente trabalho tem como objetivo geral: Compreender como as crianças enfrentam o processo de transição da pré-escola para o 1º ano de escolarização do ensino fundamental. Como desdobramento do objetivo geral, elencamos três objetivos específicos que se caracterizam em: Conhecer o espaço-tempo destinado às crianças na escola; Identificar como as crianças concebem a rotina da escola; e Analisar os processos de enfrentamento adotados pelas crianças ingressas no 1º ano do Ensino Fundamental.

2. Questões Teóricas

2.1 A infância e o ensino fundamental: dá pré-escola para o 1º ano

A presença da criança na escola, sua entrada na instituição de ensino e a mudança de escolaridade são elementos que necessitam ser analisadas quanto àquilo que é específico aos sujeitos a quem a educação está destinada, considerando desse modo a infância e a natureza da criança. O ensino fundamental, principalmente na fase inicial, precisa ter como base os sujeitos e todo seu histórico de direitos e necessidades, colocando a criança como elemento norteador do trabalho na escola. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que, tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental, sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos (KRAMER, 2007, p. 810-811).

A introdução no Ensino Fundamental se caracteriza, por vezes, como a escolarização, como seriedade, como atividades variadas e alfabetização das crianças. O que assevera a lógica do aluno e, muitas vezes, limita a presença de certas especificidades vividas pelas crianças e suas infâncias. O que se pode observar é que a instrução acaba sendo mais valorizada e a infância cada vez mais deixada à margem. Somam-se a isso, a expectativa e exigência das famílias por um ensino cada vez mais conteudista. O objetivo aqui não é criticar a forma como a escola trabalha, mas atentar para o não esquecimento da criança como sujeito que também possui outras necessidades.

Para Moreno e Paschoal (2009), a ideia não é unificar o conteúdo da Pré-escola e da primeira série, compondo uma nova estrutura curricular, mas elaborar uma proposta adequada a essa faixa etária, de maneira que a infância continue fazendo parte da vida da criança. Nesse sentido, o delineamento das atividades para as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com base na possibilidade do brincar, sobretudo da ludicidade, configura um caminho para o trabalho com as crianças de forma a pôr elementos que são singulares a elas. As aprendizagens da leitura e da escrita, desde então, não estarão postas em segundo plano, mas reformuladas e adaptadas a situações mais significativas e prazerosas.

2.2 O tempo-espaço da criança na escola

A escola é ambiente e lugar que, cotidianamente, faz parte da rotina diária de crianças. É responsável pela educação e desenvolvimento de todos que dela fazem parte, sejam elas crianças, adolescentes, adultos ou idosos. Diante dessa responsabilidade da escola, de formar sujeitos, é necessário questionar o desenvolvimento das crianças dentro desse contexto com o aumento do tempo regular da escolarização inicial para 9 anos.

A educação das crianças nas escolas e instituições de educação Infantil está voltada para dois elementos básicos e constituintes das instituições atuais, que se referem ao cuidar e ao educar. Bujes (2001) atenta para o verdadeiro sentido dessas duas formas de trabalho com as crianças, quando diz que o cuidar vai desde a preocupação com horários, organização de espaços e o educar no sentido de ver as crianças como sujeitos que vivem um momento onde existe a predominância do sonho, da fantasia, da afetividade e da brincadeira.

A infância nessas instituições, onde o cuidar e o educar são vistos a partir do cuidado com o corpo e pela educação como escolarização, passa despercebida, segundo a autora, configurando-se como um momento de passagem, que precisa ser apressado, como tudo em nossa vida. A infância como norte no trabalho com crianças, nas instituições de ensino, amplia o horizonte de possibilidades de desenvolvimento da mesma. Sua afirmação ou negação no ambiente escolar, dependerá do tipo de olhar empreendido sobre a mesma.

A rotina desenvolvida na escola diz muito sobre aquilo que é o ponto central educativo e o eixo norteador de suas atividades. De acordo com Barbosa (2006), as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. Dentro desse contexto, a rotina é um grande elemento organizacional no qual existem as atividades propostas pela escola no intuito de dar forma aos objetivos desenvolvidos pela mesma.

A transformação do espaço em que a criança está a partir do olhar sensível sobre suas especificidades promove um novo horizonte sobre as práticas ali permeadas. Para Gandini (1999), a fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível, deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades. O espaço pensado também pela própria criança reflete seu modo de ver e de estar no mundo, sobretudo a partir da criação de possibilidades e na construção de novos olhares, onde a infância possa acontecer e, simplesmente, a criança não está na paisagem, é a paisagem (SILVA e BUFALO, 2011, p,30).

3. Procedimentos Metodológicos

Este trabalho se insere dentro de uma perspectiva que considera a pesquisa com crianças e não sobre crianças. O objeto fundamental da mesma é conceber as vozes das crianças como elemento fundamental no entendimento de como elas percebem a mudança

de escolaridade. Para isso a metodologia utilizada é do tipo qualitativa, com enfoque interpretativo no processo de compreensão dos sentidos que existem entre as crianças sobre o contexto escolar.

O seu sentido qualitativo, segundo Pereira e Cunha (2007), como suporte para o estudo com crianças, justifica o fato de que nos estudos da subjetividade, o sujeito é a referência fundamental, assim como as diferentes formas de organização social e cultural onde se inserem. Dessa forma, se faz necessário considerar aquilo que a criança tem a dizer sobre sua vida e sobre o mundo que a cerca.

A pesquisa tem enfoque etnográfico dentro do contexto escolar. Desse modo, é necessário participar do ambiente que as crianças frequentam, para ouvir o que elas têm a nos falar. É ir ao encontro dela sem nenhum pressuposto pré-estabelecido que possa coagi-la. Tal como coloca Corsaro (2005), quando nos diz que a etnografia é um método utilizado por pesquisadores e tornar-se nativo faz parte do processo, a melhor maneira para fazer parte dos universos das crianças é "não agir como um adulto típico".

Como procedimento para coleta de dados, utilizamos a observação e entrevistas, nesse caso, segundo Oliveira-Formozinho e Araujo (2008), entrevistas enquanto formato de escuta das crianças, levando em consideração a voz da criança no intuito de conhecer o processo de enfrentamento vivenciado por elas no contexto de transição da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental, no ambiente escolar. Para entender as vozes das crianças sobre o mundo que as cerca é necessário adotar um processo reflexivo dual, que requer segundo Oliveira-formozinho e Araújo (2008), que os investigadores estejam atentos e explorem as suas percepções relativamente às culturas das crianças.

O lócus da pesquisa foi um dos anexos de uma escola Municipal do Município de Brejo da Madre de Deus, localizado no agreste pernambucano, especificamente em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental com 16 (dezesseis) crianças, com idades entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos, sendo que dessas, apenas 11(onze) crianças foram autorizadas pelos pais ou responsáveis a participarem da entrevista, sendo 4 (quatro) meninas e 7 (sete) meninos.

As entrevistas com as crianças foram realizadas com o auxílio de um gravador de voz, pois a intenção desde o início era ouvi-las sem ter a intenção de anotar nada, uma conversa. Para a realização da entrevista foi utilizado o recurso da história. Para tanto foi elaborado um pequeno livro com uma história de uma menina chamada Maria, que tinha uma escola repleta de coisas interessantes que toda criança iria se sentir bem. A cada

realização da entrevista, contava-se a história e na sequência uma conversação com os grupos.

4. Discussão e Análise dos Dados

4.1 O processo de transição: Entre as Memórias da Educação Infantil e as vivências do 1º ano do Ensino Fundamental

Diante da escuta dos dizeres das crianças sobre sua experiência escolar anterior, no caso, a pré-escola, sobretudo a partir das memórias apresentadas por elas, é notório observar a percepção das mesmas quanto aos aspectos especiais na Educação Infantil que são evocados por elas com muito prazer e satisfação. O brincar se caracteriza como um dos elementos mais importantes nas falas das crianças, ao serem perguntadas sobre "O que tinha na outra escola (pré-escola) que nessa (1ºano do E.F.) não tem?" Lucas fala "*na outra escola é um pouquinho melhor, porque tinha uma sala de jogos e a gente brincava com o joguinho da dengue"* (Lucas em 02/05/2016). Ananda, sobre a pergunta teve como resposta "*Na minha escola tinha parque, tinha balanço, tinha pula corda e essa não tem!"* (Ananda em 02/05/2016). Atentando para a fala de Ananda, é possível observar qual é a sua escola de fato.

A presença da brincadeira, a partir das suas falas e da percepção das crianças sobre suas experiências com a pré-escola, denota o quanto o elemento lúdico é aceito e importante para elas na experiência escolar da Educação Infantil e que é citado com muita presença em suas falas. A esse respeito Kramer (2006) diz que, "o planejamento e o acompanhamento dos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural (KRAMER, 2006, p. 810)". O direito à brincadeira perpassa todo e qualquer ambiente onde existam crianças e onde pulsam as infâncias.

É notório observar o sentido das vivências de leitura e escrita para a criança e a sua opinião diante delas a partir dos seus discursos. Ao serem perguntadas sobre "O que elas menos gostavam de fazer na escola?" As respostas eram unânimes, em não gostar de estudar. Rosemar, *"Eu não gosto de estudar, porque é muita coisa e as vezes dá problema na criança*" (Rosemar em 02/05/2016). Cauã diz: "*Não gosto de estudar, porque é chato e a pessoa passa três anos escrevendo, de manhã até meio dia*" (Cauã em 02/05/2016). Wanderson diz que: "*Eu não gosto de fazer tarefa porque a pessoa tem que fazer tudo difícil e eu não sei"* (Wanderson em 02/05/2016). Ananda de 6 anos diz: "*Eu não gosto de fazer muita tarefa porque é muito cansativo"* (Ananda em 02/05/2016). É importante

atentar para o discurso das crianças e para as resistências apresentadas por elas, que surgem como forma de resignificação das práticas da escola.

O sentido exposto sobre as atividades ou tarefas, a partir das falas das crianças, aludem a um possível descontentamento em fazê-las. Para as mesmas, as atividades são cansativas e difíceis. Nesse contexto, não é de grande estranhamento que nas observações em sala de aula tenhamos percebido a inquietude das mesmas perante as atividades de escrita, principalmente. Os momentos das atividades feitas pelas crianças são desconcertantes para elas, pois talvez se somam a isso, suas experiências anteriores com a Educação Infantil. Kramer, Nunes e Corsino (2011) dialogam sobre a escolarização de crianças, sobre as práticas voltadas para o controle do conhecimento e sobre a necessidade de novas condições para que exista a mudança como forma de resignificação desse trabalho. Segundo elas:

> A escolarização está pautada em um modelo de conhecimento que cinde ciência, arte e vida e no controle do conhecimento, com propostas de soluções prefixadas e previsíveis. É urgente que as práticas pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental se desloquem desse modelo e favoreçam a construção de significados singulares não só previamente determinados, mas constituídos nos acontecimentos da história (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p.82).

Os dizeres das crianças que vivenciam experiências diárias voltadas exclusivamente para práticas pautadas na repetição de códigos e na sua memorização, dissociadas de experiências que as vincule com uma aprendizagem mais contextualizada, dinâmica e criativa no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental, demonstram a sua insatisfação ao falarem que não gostam de estudar. Ao expressarem seu olhar sobre a perspectiva do contexto em que estavam inseridas, no caso, na Educação Infantil, nos dão indicações nas suas vozes do que desejam e das suas expectativas em torno da escola que podem estar contribuindo numa leitura mais atenta do que pode e deve ser a escola na perspectiva das crianças.

A memória trazida nas falas das crianças sobre a pré-escola e os sentidos que a mesma significou e significa na história e vida delas é um aspecto que denota o quão é importante que esta seja levada em consideração e que permaneça dentro do contexto escolar onde se é aluno, mas que é também criança e como tal precisa sê-la nos mais diversos espaços, sobretudo nas instituições que se propõem atendê-las.

4.2 A rotina do 1º ano pelo olhar das crianças

A rotina presente na escola observada é percebida pelas crianças, que conseguem através das suas falas, elencar as atividades realizadas pelas mesmas durante o período da manhã e que denota o aspecto valorizado pela instituição no que se refere à valorização da leitura e da escrita em meio às atividades realizadas.

Ao serem perguntadas sobre "O que fazem durante a manhã na escola?", as crianças elencaram atividades que trazem um sentido restrito às mesmas e que acometem boa parte do tempo escolar. Em resposta a essa pergunta, Rosemar diz que: *"estudo e faço a leitura, eu brinco às vezes [...] e depois vou pra casa"* (Rosemar em 02/05/2016), Lucas fala que: *"tem a hora de ir pra cantina, de fazer a tarefa, de brincar e estudar*" (Lucas em 02/05/2016). As falas das crianças apontam suas percepções com relação ao modo de organização das atividades da escola bem como a delimitação de horários propícios ou não para realizar determinadas ações como a hora de brincar, de comer, de fazer a tarefa e de ir para casa.

As crianças percebem a divisão do tempo para determinados tipos de atividades e de ações. O tempo de criança é só no recreio, o tempo de aluno é todo o tempo da aula, o tempo da alegria e do brincar tem hora de início e tem fim. Ao atentar para as vozes das crianças, notamos que elas entendem que na escola tem tempo para tudo, tem a hora de estudar, de brincar e de comer. O tempo do brincar é no recreio, ao entrar na sala é hora de se comportar, sentar, ficar calado e estudar.

Essas rotinas vivenciadas pelas crianças podem ser consideradas alienadoras, a partir da concepção de Barbosa (2006), devido a seu caráter irrefletido, pois não levam em consideração o outro como sujeito de direito, a criança e suas especificidades. É importante, como forma de mudar a realidade, entender as crianças na sua plenitude e dar voz a elas sobre o que elas não gostam e sobre o que gostariam de fazer na escola, dando às mesmas, espaços para o diálogo e para o entendimento de seus anseios.

4.3 Os processos de enfrentamento adotados pelas crianças ingressas no 1º ano do Ensino Fundamental

As dificuldades e resistências na adaptação à mudança são muitas e incontáveis e, quando essa transição não é trabalhada de forma sensível e cuidadosa pela escola, este processo acaba sendo penoso para algumas crianças. Por mais que as escolas busquem manter certa regularidade nesse processo de transição, para fazer parecer uma continuidade, há de fato transformações e incorporações de fazeres e aprenderes que

acaba por produzir um tempo e espaço que se diferencia bastante do espaço/tempo da Educação Infantil, com o qual as crianças de seis anos podem vir a resistir. Ferreira (2002), ao reportar as crianças como atores sociais que não se reduzem ao que se espera delas, nos diz que as crianças:

> Obrigadas a participar num "jogo" que a partida não escolheram e/ou desconhecem, elas mostram que são capazes pelas suas próprias razões, de reforçar, modificar, multiplicar, transformar, transgredir e transcender ou simplesmente ocultar aqueles papéis sociais (FERREIRA, 2002, p. 164-165).

As crianças possuem modos de ver e de interpretar as coisas de forma a pôr sua vontade e seus anseios em evidência. Ferreira (2002) trata acima, dos modos como as crianças se portam perante as ações que lhes são solicitadas, mas, quando não são do seu total interesse, acabam por transgredir e modificar seu papel segundo a sua vontade.

As atitudes das crianças caracterizadas como transgressoras são diversas e cada uma delas são maneiras, por assim dizer, que as mesmas encontram para desenvolver suas vontades. Ananda, quando perguntada sobre a existência de um lugar na escola, proibido, em que a mesma brincasse e de certa forma desenvolvesse táticas para efetivar sua brincadeira, diz: *"Só aqui nessa sala que não pode. Eu me escondo debaixo da mesa quando venho pra cá pra ninguém me vê"* (Ananda em 02/05/2016). As crianças transgridem as regras como meio de se colocar no espaço, partindo de iniciativas que fogem as atitudes consideradas certas pelos adultos.

Kramer (2007), em seu artigo denominado A infância e sua singularidade, fala sobre a ação das crianças que "Desvelando o real, subvertendo a ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de criança, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea" (KRAMER, 2007, p. 17). As crianças possuem a habilidade de ver com outros olhos, sob outras perspectivas, o mundo que as cerca, transformando experiências e refazendo a ordem das coisas. Talvez sejam estas maneiras de resistência e enfrentamento que as crianças teceram para se fazerem presentes na escola.

5. Algumas Considerações

Para a criança, parece ser um desafio lidar com a mudança de etapas, porém isso não as determina. Se move nesse contexto, contrário ao que se pensa, movimentos de resistências. Desse modo, partindo da realidade vivenciada pelas crianças do 1º ano dos anos iniciais, pode-se dizer que existem, a partir da experiência diária das mesmas, processos de enfrentamento desenvolvidos por elas na intenção de exercer suas vontades

a partir de atitudes consideradas pelos adultos como não ideais ou não condizentes com aquilo que é solicitado.

A necessidade de criação de novas possibilidades na relação entre escola e criança é de grande importância, dentro desse contexto, na promoção de um novo olhar sobre as crianças, sobre suas perspectivas e anseios, tornando a partir disso o trabalho com as crianças uma relação mútua, onde exista a presença dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades, mas também, a presença das singularidades das crianças, incluindo o brincar e a ludicidade, recorrentes em suas memórias, como elos na formação de novas experiências.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, 13-22.

GANDINI, Leila. Espaços Educacionais e de Envolvimento pessoal. In. EDWARDS, Carolyn (ET al). **As Cem linguagens da Criança** - A Abordagem do Reggio Emília na Educação da primeira infância. São Paulo: ARTMED, 2011, p. 145-158.

CARDONA, Maria João. Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 311-322, maio/ago.2014.

CORSARO, William. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc**. [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.443-464.

FERREIRA, Manoela. **"– A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!": as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância**. 2002. 646f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2002.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. In: **Educ. Soc**., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise. ; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educ. Pesqui**. [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 69-85. ISSN 1517-9702.

MORENO, Gilmara Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental: Considerações Iniciais. In: BRANDÃO, C. da F.; PASCHOAL, J. D. (orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortes, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: Oliveira-Formosinho, Júlia. (org.). **A Escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

PEREIRA, Reginaldo Santos; CUNHA, Myrtis Dias. A pesquisa na escola com crianças pequenas: desafios e possibilidades. **APRENDER – Cad. De Filosofia e Psic. Da Educação** Vitória da Conquista Ano V n. 8 p. 113-130, 2007.

PESQUISAS COM CRIANÇAS EM CONTEXTOS RURAIS: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Patrícia Júlia de Souza Coêlho[161]
GRAFHO/PPGEduC/UNEB
pjs.coelho@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A ampliação de discussões acadêmico-científicas concernentes à educação formal para os sujeitos pertencentes às localidades rurais tem sido notória nos últimos anos, possibilitando, assim, maior visibilidade das questões que envolvem o contexto educacional das populações que estão inseridas nas diversas ruralidades do Brasil.

Sendo assim, enfocar pesquisas que versam sobre temáticas referentes à educação nos diferentes contextos das escolas rurais apresenta-se como algo emergente, pois estes estudos suscitam problematizações acerca do modelo educacional respaldado nos cânones urbanos, como, também, denunciam o descaso e a precariedade em que a educação nas ruralidades dos territórios brasileiros se insere, em consequência da falta de investimento de políticas públicas para a educação de crianças, jovens e adultos pertencentes a essas localidades.

Este trabalho converge com a perspectiva de uma educação rural que valorize os modos de vida e as práticas sociais materializados no cotidiano dos sujeitos que vivem nas diferentes ruralidades e apresenta como intencionalidade visibilizar pesquisas com crianças em contextos rurais, tecendo reflexões sobre as questões teórico-metodológicas apresentadas nos estudos analisados, referenciadas em artigos publicados na ANPED, no GT03: Movimentos Sociais e Educação e no GT07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, assim como dissertações e teses defendidas em duas universidades públicas da Bahia, no

[161]Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB), vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador. Bolsista da FAPESB (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia). Membro do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB) Professora Assistente da UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Integrante do projeto *"Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*" (UNEB) e *"As políticas de educação e a reestruturação da profissão docente confrontadas aos desafios da globalização"(FAPESB)*. E-mail: pjs.coelho@hotmail.com

período de 2013 a 2016. Para referenciar este trabalho, que apresenta como centralidade as pesquisas com crianças em contextos rurais, também foi considerado o estado da arte realizado por Silva et.al. (2012), que mapearam as produções concernentes à educação infantil no campo.

As análises empreendidas neste texto se inserem ao estudo desenvolvido no âmbito do doutorado: *Narrativas de crianças de educação infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA,* vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. A referida pesquisa apresenta como objetivo central analisar as narrativas das crianças de Educação Infantil sobre uma escola multisseriada, localizada no meio rural, com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas por elas no cotidiano dessa instituição educativa e dialoga com as seguintes categorias: infâncias, protagonismo infantil, pesquisa (auto)biográfica, com ênfase nas narrativas infantis.

Este texto emergiu da necessidade de ampliar os debates sobre as pesquisas com as crianças em contextos rurais, tendo como foco as questões teórico-metodológicas. Espera-se que as reflexões empreendidas neste texto, em interlocução com as produções que compuseram este trabalho, potencializem as discussões sobre a educação infantil e as pesquisas com crianças pertencentes aos diferentes contextos rurais.

PROTAGONISMO INFANTIL NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Diante dos trabalhos analisados, tendo como foco as pesquisas com crianças em contextos rurais, foi possível constatar que, na maioria dos estudos, a sociologia da infância configurou-se como a opção teórica adotada pelos pesquisadores. De acordo com Abramowicz, (2011)

> [...] a sociologia da infância tomou a criança em sua infância como lugar de suas pesquisas, criou-se um campo, no qual os sociólogos e outros pesquisadores que aderiram a essa vertente fizeram um esforço para compreender, e do ponto de vista do que propomos, inventar a criança. Ao mesmo tempo, a sociologia da infância alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos [...] (ABRAMOWICZ, 2011, p. 25).

Assim, o campo da Sociologia da infância inaugura uma nova forma de conceber cientificamente a infância, numa perspectiva que problematiza a representação de infância instituída na Modernidade. As pesquisas que comungam com essa perspectiva buscam conceber e compreender as crianças segundo a ótica delas, tendo em vista o contexto sociocultural em que elas estão inseridas.

Nesta direção, as pesquisas com crianças devem visibilizar nos contextos acadêmico-científicos e educativos os dizeres dos/as meninos/as, enfocando a forma deles/as compreenderem a cultura em que fazem parte, assim, como reconhecer a capacidade desses sujeitos de tecer transformações necessárias, referenciadas nas culturas infantis.

Considerando o estado da arte sobre os estudos da infância, apresentado por Nascimento (2011), a sociologia da infância passa a ter maior aderência nas pesquisas e nas publicações em livros, artigos e periódicos, a partir da década de 90, ressaltando a importância da publicação de James, Jenks e Prout, em 1998, que apresenta "[...] um levantamento sobre as representações sociais da infância, com o objetivo de teorizar o campo dos estudos da infância com base em diferentes abordagens [...]" (NASCIMENTO, 2011, p. 42).

Podemos afirmar que as pesquisas que envolvem diretamente as crianças buscam compreender esses sujeitos e os modos como vivem suas infâncias, subsidiadas nas relações que os/as meninos/as estabelecem com seus pares e com os adultos que fazem parte da sua convivência escolar, familiar e comunitária. Nessa perspectiva,

> [...] compreender a infância exige o exercício de compreensão das representações que a sociedade (os adultos) faz sobre o período inicial da vida e, por consequência, das relações que os adultos têm com essa classe de idade. Não se pode, portanto, conhecer as crianças fora das relações das crianças entre si, com os adultos, com a cultura e com a sociedade. (SILVA, SILVA e MARTINS, 2013, p. 14).

A concepção de que as crianças são capazes não somente de serem afetadas pela sociedade de que fazem parte, mas também afetam a realidade existente, converge com a ideia de protagonismo infantil. Nesta dinâmica, as crianças são consideradas sujeitos ativos no processo de apreensão do contexto em que estão inseridas, como bem explicam Silva, Silva e Martins (2013, p. 14):

> Em que pesem as diferenças encontradas nas abordagens da infância e das crianças, conferindo-se maior peso às estruturas ou às interações *intra e intergeracionais* (Sarmento, 2005), é na consideração das crianças como partícipes do próprio processo de apreensão da sociedade em que vivem e de sua influência na estruturação dessa mesma sociedade que os estudos sobre as infâncias e as crianças procuram inseri-las em um quadro de análise que visa compreender a sociedade por meio dos estudos sobre as crianças.

Esta tentativa de escutar sensivelmente as crianças nas pesquisas sugere uma nova forma de conceber a infância pensada para elas, no sentido de que as metanarrativas, vinculadas à perspectiva naturalizada e abstrata de infância, passam a ser problematizadas, por ofuscarem as infâncias vividas pelas crianças, tendo em vista os diferentes contextos socioculturais, caracterizados pela complexidade e contradições, em que as existências desses sujeitos se materializam. Sendo assim, Sarmento (2003, p.32) afirma que:

> Conhecer as nossas crianças é decisivo para a revelação da nossa sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e sua inserção plena na cidadania activa (2003, p. 32).

Nas pesquisas com crianças, a concepção de que elas têm muito a falar sobre si e suas experiências converge com a ideia de que, através das narrativas infantis, é possível compreender a infância com base nas reflexões que as crianças elaboram e vivem cotidianamente. Considerar os dizeres das crianças nas pesquisas significa repensar nossa perspectiva sobre a categoria social infância, especificamente, a vivenciada nos diferentes contextos rurais.

PESQUISAS COM CRIANÇAS EM CONTEXTOS RURAIS BAIANOS

Considerando os estudos realizados por Silva et.al. (2012), no âmbito da *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*, (MEC/UFRGS), podemos afirmar que a temática da Educação Infantil, em contextos rurais, ainda encontra-se na condição da invisibilidade. Para a realização dessa pesquisa, no período de 1996 - 2011, foram encontradas 52 dissertações, 10 teses,

11 artigos de periódicos, 6 trabalhos apresentados na ANPED e 1 Trabalho de Conclusão de Curso, contabilizando um total de 80 trabalhos (SILVA et.al., 2012).

Na especificidade da Universidade do Estado da Bahia, três trabalhos de Mestrado, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, foram identificados e incluídos no estudo supracitado. A pesquisa de Macedo (2008), intitulado *O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: uma olhar reflexivo sobre a autoestima*, esteve relacionada ao grupo que analisou trabalhos relacionados à temática *Ribeirinhos e Quilombolas*, nos estudos de Silva et.al. (2012). A pesquisa revelou que os trabalhos analisados neste grupo

> [...] compartilham com os paradigmas da educação do campo desde a crítica a um modelo de educação que não considere ou valorize a cultura das populações à proposição de uma educação diferenciada que parta de suas realidades. Entretanto, tratam dessa questão a partir de um olhar não necessariamente dialogado com autores e referências da educação do campo. Suas são mais claramente culturais (SILVA et.al., 2012, p. 315).

Já a pesquisa de Nunes (2008), *As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do Município de Serrinha* inseriu-se no grupo denominado por Silva et. al. (2012) *O rural e a educação infantil como locais de pesquisa*. Silva et.al. (2012) analisaram que os trabalhos pertencentes a este grupo apresentaram diferentes temáticas sobre a educação de crianças, em que o rural aparece na pesquisa como lócus, sem apresentar discussões específicas sobre a Educação Infantil em contextos rurais.

O trabalho de Coêlho (2010), *Trajetórias e narrativas das professoras de* Educação Infantil do meio rural *de Itaberaba-BA: formação e práticas educativas*, também participou da pesquisa empreendida por Silva et.al. (2012). A referente dissertação fez parte da composição do grupo *Educação Infantil do/no campo*, que segundo Silva et.al. (2012, p. 3013) foi considerado no mapeamento realizado pela pesquisa como

> Um grupo menor em termos quantitativos aglutina pesquisas que incluem em seus objetos, especificidades da educação infantil, com referência também à educação do campo. Esses trabalhos são assim classificados na junção e na promoção da conversa entre essas duas áreas. [...] Dentre as 63 teses e dissertações, elas somam um doutorado, seis mestrados e dois trabalhos da ANPED.

O mapeamento apresentado por Silva et. al. (2012), no texto *Produção acadêmica nacional sobre a educação infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011),* evidencia a necessidade de ampliação de pesquisas vinculadas a essa temática.

Essa constatação é também revelada através da análise dos trabalhos apresentados pela ANPED, em 2013 e 2015. Considerando os trabalhos apresentados nos GT 03: Movimentos Sociais e Educação e o GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6, somente um trabalho foi encontrado, tendo como especificidade a educação de crianças ribeirinhas da Amazônia. Neste estudo Teixeira (2013) busca apreender como se processa a relação cultura e subjetividade por ocasião das brincadeiras de faz de conta, respaldada nos estudos de Vigotski. Para a coleta dos dados, ocorreram visitas nas residências das dezesseis crianças colaboradoras da pesquisa, a fim de realizar observações, de forma interativa, das situações de brincadeiras de faz de conta nos contextos doméstico e comunitário. Também foram realizadas entrevistas com as crianças e filmagens das brincadeiras de faz de conta que ocorriam no cotidiano pedagógico no contexto escolar da Educação Infantil, lócus da pesquisa. Porém, vale ressaltar, que este estudo não apresentou como centralidade as questões específicas da Educação Infantil em contextos rurais, a partir da própria perspectiva das crianças.

Foi possível observar, no GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, que alguns trabalhos tiveram como subsídios teóricos os estudos referentes à sociologia da infância, nos quais as crianças foram consideradas protagonistas das pesquisas empreendidas. No entanto, sobre a especificidade dos estudos sobre as infâncias e a educação infantil em contextos rurais, pautados no protagonismo infantil, nenhum trabalho foi identificado. Esses dados revelam que a temática vinculada às infâncias e à Educação Infantil em diferentes contextos rurais ainda apresenta-se insuficiente nas produções acadêmico-científicas.

Em relação às dissertações e às teses defendidas no PPGEduC-UNEB, após o período demarcado pela pesquisa de Silva et. al. (2012), tendo como objetos de investigação questões concernentes à educação de crianças residentes em localidades rurais, foram encontradas somente duas dissertações e uma tese.

O trabalho dissertativo de Cassimiro (2012), intitulado *Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças,* apresenta relevância na medida em que “propôs

construir um processo de interlocução com as crianças sobre os espaços físicos que compõem o ambiente escolar que elas frequentam" (CASSIMIRO, 2012, p. 8).

Já a dissertação de Carvalho (2015, p. 9) *Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços da formação* "objetivou analisar narrativas de crianças rurais, com o intuito de conhecer a vida no meio rural, como aprendem, quais sentidos são atribuídos ao espaço e à escola rural, ao narrarem suas experiências sobre a escola e a vida".

A tese de Silva (2015, p. 8) intencionou "conhecer especificidades do campo, como contexto de desenvolvimento das crianças inseridas na Educação Infantil do meio rural de Vitória da Conquista, a partir do brincar". A referida pesquisa apontou como resultados a contribuição das crianças participantes para conhecer a realidade do campo e análises empreendidas neste estudo foram consideradas possíveis subsídios para planejar práticas educacionais voltadas para educação das crianças que vivem em contextos rurais.

As pesquisas vinculadas ao PPGEduC-UNEB se entrelaçam na medida em que problematizam a realidade da Educação Infantil em contextos rurais. Os três últimos trabalhos, inclusos neste texto, apresentam pontos de convergências relacionados às pesquisas com crianças, sendo essas consideradas protagonistas nas propostas investigativas desenvolvidas.

Os trabalhos de Cassimiro (2015) e Silva (2016) apresentaram dispositivos metodológicos respaldados em estudos descritivos, de caráter qualitativo. As rodas de conversas, as fotografias tiradas pelas próprias crianças e os registros de campo foram procedimentos de investigação utilizados nas pesquisas supracitadas.

A dissertação de Carvalho (2015) teve como opção teórico-metodológica a abordagem (auto)biográfica, centralizada nas narrativas das crianças colaboradoras do estudo. Para recolha das fontes foram empregadas "entrevistas narrativas, rodas de conversa e observações" (CARVALHO, 2015, p. 22).

Na Universidade Federal da Bahia, no Programa de Pós-graduação em Educação, foram encontradas duas teses que versam sobre pesquisas com crianças contextos rurais. O estudo de Cordeiro (2012) *Representações sociais da infância em escolas do campo do município de Amargosa-Bahia,* teve como intencionalidade compreender quais

representações sociais da infância são compartilhadas pelas crianças, pais ou responsáveis pelas crianças, professores das escolas colaboradoras e moradores do entorno da comunidade escolar. Para o desenvolvimento desse estudo foram realizadas entrevistas individuais.

Já o estudo de Uzêda (2013*) O que você descobriu sobre a gente? A escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças,* teve como centralidade as narrativas das crianças sobre a escola de educação infantil rural, localizada no município de Feira de Santana, na Bahia. Nesta pesquisa foram utilizadas como dispositivos metodológicos os desenhos das crianças, seguidas de rodas de conversas.

Atualmente, a pesquisa: *Narrativas de crianças de educação infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA,* vinculada ao PPGEduC/UNEB, no âmbito do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral/GRAFHO, também compõe o quadro de estudos vinculados as infâncias e a Educação Infantil em contextos rurais. Esta pesquisa está centralizada nas narrativas infantis sobre a escola de Educação Infantil rural e sobre as suas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano dessa instituição educativa. Para recolha das narrativas das crianças estão sendo propostas rodas de conversa, respaldadas nos desenhos infantis produzidos pelas próprias crianças, concernentes às experiências vivenciadas no cotidiano da escola.

Pensar sobre a infância e educação destinadas às crianças que frequentam as escolas localizadas em diferentes ruralidades se configura como algo ainda emergente no campo acadêmico-científico, considerando o restrito número de produções que versa sobre essa temática, como revelou este trabalho.

A especificidade da educação de crianças que vivem em diferentes localidades rurais: quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, pesqueiras, agrícolas ainda encontra-se na invisibilidade nas pesquisas em educação, neste sentido potencializar estudos que bailam sobre a problemática da educação oferecida às crianças que vivem nas diversas ruralidades é algo nevrálgico para se pensar em políticas públicas voltadas para a Educação Infantil em contextos rurais.

Acreditamos que a visibilidade e a ampliação de trabalho sobre as infâncias e sobre a Educação Infantil em contextos rurais poderão contribuir para estruturação de políticas educacionais direcionadas às especificidades dos sujeitos que vivem nas diversas

ruralidades, impactando, assim, na formação, no exercício da docência e nas práticas educativas materializadas no cotidiano das escolas rurais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Pesquisa com crianças em infâncias e sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

CARVALHO, Natalina Assis de. **Narrativas infantis em escolas rurais: aprendizagens e espaços da formação.** Salvador: UNEB, 2015, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila. **Os Espaços de Educação Infantil no Campo da Lente das Crianças.** Salvador: UNEB, 2012,143f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba-BA:** formação e práticas educativas. Salvador: UNEB, 2010, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. **Representações sociais da infância em escolas do campo do município de Amargosa-Bahia.** Salvador: UFBA, 2012, 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2012.

MACEDO, Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola**: um olhar reflexivo sobre a autoestima. Salvador: UNEB, 2008, 146f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2008.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011, p. 37-54.

NUNES, Rosa Bernadete Pinto Paes. **As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar**: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do Município de Serrinha. Salvador: UNEB, 2008, 242f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003, p. 32-45.

SILVA, Ana Paula Soares et. al. Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011). In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira et.al. (Organizadoras). **Oferta e demanda da Educação Infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 291-331.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. Introdução: Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Infâncias do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.13-22.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. **O brincar das crianças do campo e a Educação Infantil.** Salvador: UNEB, 2016, 206 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia.** Trabalho apresentado na 36ª reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação. GT 07: Educação de Crianças de 0 a 6, 2013.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. **O que você descobriu sobre a gente?** A escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças. Salvador: UFBA, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013.

REALIZANDO PESQUISAS COM BEBÊS: CENAS DO PROTAGONISMO INFANTIL

Viviane dos Reis Silva; Tacyana Karla Gomes Ramos
UFS
viviannereys@hotmail.com; tacyanaramos@yahoo.com

Introdução

Ao estudar a História Social da infância percebe-se que por longos anos as crianças, especialmente os bebês, não eram consideradas seres socialmente relevantes, mas sim como alguém que futuramente poderia tornar-se útil ao chegar à idade adulta. Logo, as crianças eram encaradas sob uma visão voltada para o seu futuro. Nesse sentido, principalmente os bebês, eram compreendidos como seres repletos de incompletudes, responsáveis por apenas comer e dormir (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2004).

O movimento de reconhecimento social da criança é abordado fortemente pela Sociologia da Infância no final do século XX quando os debates e pesquisas da área passam a evidenciar a concepção de criança como ator social competente. Tal posicionamento é reforçado por Soares; Sarmento e Tomàs (2004) quando explicam:

> Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das crianças nas investigações que ao longo do último século se foram multiplicando sob a égide de tentar compreender a criança, sem nunca considerar essa mesma criança enquanto elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo (p.6).

O movimento de reconhecimento social da criança é abordado também na área da Psicologia do desenvolvimento. A percepção de criança afônica, ou seja, sem voz, é negada até mesmo para quem não tem uma fala estruturada na articulação de palavras, mas sim expressa pelos recursos corporais. Exemplo explícito, configura-se no campo teórico destinado aos estudos das capacidades sociocomunicativas dos bebês. Assim sendo, devido ao engajamento teórico de alguns pesquisadores sensíveis aos potenciais dos bebês, este panorama conceitual passou por mudanças significativas (OLIVEIRA; BUSSAB, 1996; RIZZATTO, 1998).

Estes estudiosos evidenciaram por meio de suas pesquisas que os bebês desde muito cedo, ainda no útero, conseguem apreender o que acontece fora da barriga da mãe (ELMÔR, 2009; SEIDL-DE-MOURA; RIBAS, 2012). Desta forma, os bebês empenham-se nas interlocuções desenvolvidas por meio das falas dirigidas a eles desde a vida uterina. Esse envolvimento com o mundo externo ocorre porque o sistema auditivo humano começa a funcionar a partir da 22ª a 24ª semanas de gestação. Nos últimos três meses de gestação a evolução do aparelho auditivo é notável, o bebê passa a responder com maior ênfase aos estímulos sonoros. Sinônimos dessas trocas entre os sons e bebês são as "mexidas" do feto, elas representam uma escuta voltada para o mundo que o espera, balizam sua predisposição para tecer interações (TRISTAO; FEITOSA, 2003).

Com intuito de valorizar a concepção de criança como ator social competente, que participa ativamente do seu contexto social desde muito cedo, este artigo busca explicitar a participação social dos bebês no delinear da investigação com crianças.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo configurada num estudo de caso. Para produção de dados foram utilizadas videogravações, registros em diário de campo e descrições de episódios interativos entre crianças e pesquisadora a partir da análise microgenética. Os participantes da pesquisa são 14 bebês integrantes do agrupamento etário denominado Berçário I de uma escola municipal de educação infantil localizada em Aracaju/SE.

As bases teóricas que sustentam a produção de dados estão ancoradas nas áreas da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005, 2008; FERREIRA, 2008; CORSARO, 2009) e da Psicologia da Criança (WALLON, 1986, 1971; TOMASELLO, 2003); assim como em estudos sobre a participação social dos bebês no movimento da pesquisa, apontando que eles são potencialmente sociocomunicativos desde a mais tenra idade (BORGES; SALOMÃO, 2003; ELMÔR, 2009; GUIMARÃES, 2009; RAMOS, 2010).

Realizando pesquisa com bebês: a incrível experiência de entender suas falas

Um recurso utilizado em pesquisas com crianças e que contribuiu bastante para produção dos dados desta pesquisa foram asvideogravações. As filmagens foram realizadas pela pesquisadora com uma câmera de vídeo. No movimento de filmagem, às vezes era preciso locomover-se pela sala para que pudéssemos acompanhar os percursos

dos bebês e desta forma não perder o foco das suas expressões faciais durante as interações. Para acompanhá-los em seus movimentos, nos abaixamos, acocoramos, viramos, utilizamos o *zoom* da câmera. Essas movimentações favoreciam as aproximações de algumas crianças para próximo da pesquisadora, os bebês queriam ver o que estava sendo gravado, tocavam na câmera, se aproximavam para bem próximo a lente, balbuciavam e conversavam com a pesquisadora por meio de movimentos corporais. A pesquisadora dialogavacom as crianças que se aproximavam de maneira ética, atentando-se para a curiosidade expressa por gestos, explicando-lhes o que estava fazendo e qual situação interativa estava sendo filmada, bem como os atores sociais da vídeogravação em andamento.

Nessa trilha de proposições, escolhemos a filmagem como aparato metodológico, pois necessitávamos nos debruçar sobre os mínimos detalhes das interações entre bebês, já que a maioria delas durava apenas poucos segundos. Portanto, o vídeo nos permitiria rever as cenas e captar as nuances que poderiam ser perdidas tendo como base somente as observações (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FRERREIRA, 2012).

A análise microgenética das filmagensdesencadeou a escrita de algumas cenas interativas delineadas pelos bebês integrantes das cenas vídeogravadase a pesquisadora (PEDROSA, CARVALHO, 2005). Para fazermos esses recortes precisamos assistir aos vídeos um por um, duas vezes no mínimo. Quando percebíamos que havia começado uma situação interativa, parávamos o vídeo e anotávamos o início e término da interação. Logo após, começávamos a descrever passo a passo as ações orquestradas pelos bebês. Muitas vezes, voltávamos um pouco o vídeo para que pudéssemos capturar algum movimento ou expressão que, por conta da rapidez da ação, não conseguíamos captar de imediato. Transformamos todos os vídeos em fotografias; as imagens foram “congeladas” segundo a segundo. Tal recurso foi bastante utilizado, quando uma ação era feita de maneira rápida a ponto não conseguirmos identificar ou então nos provocava dúvida, recorríamos às imagens pausadas, pois elas clareavam nossas incertezas.

Os recortes temporais marcados por interações nos deram suporte para elaborarmos *episódios* (PEDROSA; CARVALHO, 2005). A percepção do início de um episódio dava-se ao notar a proximidade social de um dos bebês com a pesquisadora ou com os instrumentos de coleta de dados. A finalização da descrição dos episódios ocorriaquando os bebês davam indícios que não era preciso sustentar mais as interações entre a díade bebê-educadora. Notávamos o término das investidas sociais dos bebês

quando as crianças se deslocavam para outros espaços, demonstrando assim novos interesses.

Traremos a seguir as discussões delineadas a partir do conjunto de dados produzidos durante o percurso metodológico seguido. Destacaremos os modos como os bebês iniciam e partilham situações sociocomunicativas com a pesquisadora, descreveremos os processos sociocomunicativos dos bebês. Por fim, dialogaremos a respeito da participação social dos bebês na pesquisa, bem como a importância do pesquisador e educador terem uma sensibilidade aguçada para melhor compreensão e ampliação dos recursos comunicativos utilizados pelos bebês.

Um dos passos para traçar o caminho teórico metodológico desta pesquisa foi apresentar a proposta de investigação à coordenação da creche e as professoras do Berçário. Após a aceitação de ambas as partes, pudemos adentrar o campo de pesquisa escolhido para produção de dados. O próximo passo representava o momento mais importante da pesquisa: o primeiro contato com os sujeitos do estudo, o convite à participação dos bebês na pesquisa, a busca pela aceitação deles frente ao proposto. Esta etapa da pesquisa não contou com videogravações, apenas realizamos observações seguidas de escritas em nosso diário de campo.

Nesse sentido, procuramos nos aproximar socialmente dos bebês de maneira cuidadosa e respeitosa, pois precisávamos ouvir suas falas, perceber se fomos aceitos para, então, entrar em contato com o dia a dia dos sujeitos investigados e participar de suas rotinas na creche.

O campo da Sociologia da Infância, área destinada a ouvir as crianças e por meio de suas falas entender suas interpretações sobre o seu universo social e também sobre como interpretam o mundo é destaque ao se tratar de pesquisas participativas, onde as crianças atuam junto ao pesquisador, sendo, assim, consideradas como atores sociais competentes.

> Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das crianças nas investigações que ao longo do último século se foram multiplicando sob a égide de tentar compreender a criança, sem nunca considerar essa mesma criança enquanto elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2004, p.6).

Atualmente, a Sociologia da Infância, por meio de metodologias participativas, respeita as “vozes” e falas das crianças que por muito tempo foram silenciadas. Graças a essa postura, as mesmas são encaradas como sujeitos sociais, seres que se desenvolvem a partir das relações estabelecidas cotidianamente, pois é em contato com o meio social no qual se inserem que as crianças ampliam suas aprendizagens e constroem sua autonomia.

Tendo como base o reconhecimento das crianças como atores sociais competentes, enfatizamos que elas participaram ativamente do processo da construção dos dados. A desconsideração das competências sociocomunicativas dos bebês por longos anos em pesquisas com toda certeza não faz parte deste trabalho. Não poderia ser diferente, pois nos propomos a descrever e analisar os recursos sociocomunicativos utilizados por bebês. Seguindo essa premissa, por reconhecermos o potencial comunicativo dos bebês, eles foram parceiros importantes no delineamento da nossa investigação. O exercício de pesquisar com bebês deixa evidente o esclarecimento destacado por Rocha (2008) “[...] quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (op. Cit., p. 45).

As crianças não estranharam a presença da pesquisadora, o que nos possibilitou dar início aos processos escolhidos para coleta de dados. Essa aceitação foi demonstrada pelas crianças a partir das suas posturas frente à pesquisadora: não houve choros, os bebês se aproximaram, olharam para a pesquisadora, sorriram, trocaram brinquedos, sentaram no colo dela. Entre essas observações e aproximações, notamos que os bebês demonstraram interesse por conhecer a pesquisadora, um exemplo claro do interesse está expresso nas seguintes situações:

> A pesquisadora está sentada no chão escrevendo algumas coisas no seu diário de campo, Denzel (19 meses) e Ruan (21 meses) se aproximam e se inclinam em direção ao que ela está escrevendo. Enquanto isso, Davi (20 meses) passeia pela sala e a olha, Evelyn (10 meses), que está no berço também direciona o olhar para a pesquisadora, Caio (22 meses) se aproxima, toca no diário de campo, Clara (21 meses) chama a atenção da pesquisadora, dirigindo-se até ela e mostrando o seu dedo (Registro no diário de campo, 23/01/2014).

> A pesquisadora estava sentada do outro lado da sala quando, de repente, Ruan (21 meses) dirige-se até ela calçado em suas sapatilhas; o menino olha para pesquisadora, deixa as sapatilhas dela e sai (Registro no diário de campo, 23/01/2014).

Tais episódios demonstram que os bebês estão atentos atento à entrada da pesquisadora, observando-a desde os primeiros contatos com o Berçário pesquisado. Ruanmostra o potencial investigativo dos bebês de maneira explícita. As sapatilhas da pesquisadora foram retiradas dos seus pés assim que ela entrou no espaço. O menino, ao trazer os objetos para perto da pesquisadora, expõe uma tentativa de aproximação e um convite à interação. Foi com base nessas aceitações que pudemos traçar o caminho metodológico da pesquisa, o movimento orquestrado por Ruan ao trazer as sapatilhas para perto da pesquisadora demonstrava para nós que havia chegado o momento de calçar os sapatos e viver a fascinante história contida em fazer pesquisa com crianças.

Outras situações de aproximações sociais ganham destaque por meio de filmagens. Ao longo das videogravações, as crianças se aproximavam da pesquisadora, mostrando interesse pela câmera de vídeo que estava em suas mãos. Elas dirigiam-se até ela, tocavam na tela de exibição e reconheciam os bebês e os adultos que estavam sendo gravados. Esse reconhecimento era expresso por meio do movimento de apontar, comumente usado para identificar os integrantes dos vídeos e também a partir de expressões verbais. A aproximação social das crianças pode ser contemplada a partir do seguinte registro:

> A pesquisadora está gravando uma situação interativa entre a Educadora 01 e os bebês. A cena é constituída da seguinte maneira: Uma das educadoras sentou-se nos emborrachados e chamou os bebês para sentarem ao redor dela, pois ela iria realizar a leitura de alguns livros. Atendendo ao chamado, as crianças sentaram se ao redor da educadora. Após 03min 10 seg., Antônia (23 meses) vira-se e olha para pesquisadora, dez segundos depois, engatinha até ela. Clara (23 meses), ao perceber que Antônia saiu, engatinha até onde Antônia estar. As duas meninas ficam atrás da pesquisadora observando as imagens representadas na câmera. Clara toca na câmera e diz "Aqui" e passa a mão na lente da filmadora, a pesquisadora pede para a menina não colocar a mão e a chama para ver o que estava sendo gravado. Para entreter a garota, a pesquisadora começa um diálogo: Está vendo? Parecendo a televisão. Clara põe a mão de novo na frente da câmera, causando um leve remelexo na imagem. Antônia que observava tudo ao lado de Clara e da educadora, afasta-se e passa em frente a filmagem, depois, volta a observá-la. A educadora 04 dirige o olhar para onde estávamos e diz sorrindo: "Deixe de ser curiosa Ana Clara." A educadora 01 também olha para nós rapidamente. Érica se aproxima e encara a câmera. Clara percebe a presença de Érica (21 meses) no vídeo e diz: "É Eica". A Pesquisadora pergunta: "E a professora aqui, cadê?" A menina não responde, a pesquisadora enfatiza: "Cadê a professora?" Sem respostas, a pesquisadora então pergunta: Cadê a tia? Imediatamente a garota aponta e fala "aqui". Até o final do episódio aos 06 min 41 seg, Clara, Antônia e Érica usam estratégias de exploração e interação entre a pesquisadora e o objeto de filmagem. As meninas tentam pegar a câmera, apontam para os integrantes dos vídeos, vocalizam nomes, observam a filmagem(Registro no diário de campo, 04/02/2014).

Todas essas ações expressam os investimentos interacionais dos bebês com a pesquisadora. Ela por sua vez, mostrava-se responsiva às investidas sociais das crianças, dialogando e estimulando suas expressões. Os episódios anteriormente apresentados mostram de maneira clara que os bebês estão atentos ao que acontece diariamente ao seu redor. Ao notarem a presença de um adulto novo no ambiente, eles buscaram através de suas formas próprias de aproximação, estabelecer contato social, revelando, assim, que são seres potencialmente interativos.

Considerações finais

Os resultados apresentados expõem o potencial sociocomunicativo dos bebês, revelando assim que são parceiros importantes no delinear da pesquisa. Foram inúmeras as estratégias de comunicação usadas por eles para se aproximar da pesquisadora. Ganharam destaque nas observações o direcionamento do olhar e a grande abundância de recursos comunicativos corporais.Nesse sentido, cada criança é dotada de uma gama de competências sociais ajustadas a sua fase de desenvolvimento. Cabe ao adulto educador e pesquisador o conhecimento necessário para compreendê-la em suas especificidades, enxergando-a com um olhar sensível a ponto de compreender as suas potencialidades e não os seus limites.Assim é que traduzimos e enfatizamos nesta investigação por meio dos episódios e discussões apresentadas o conceito de ator social competente atrelado às crianças pela Sociologia da Infância.

As relações sociais estabelecidas entre bebês e a pesquisadora esclarecem o potencial sociocomunicativo que eles possuem desde o nascimento. Os movimentos, olhares, gestos, balbucios, sorrisos, gritos, choros foram percebidos e interpretados, pois carregamos conosco a ideia de um bebê potente desde os seus primeiros dias de vida, dotado de infinitas linguagens que transcendem a fala articulada em palavras e se manifestam por seus movimentos corporais.Portanto, precisamos nos atentar para as mais singelas formas de comunicação destes pequenos seres, pois eles estão o tempo inteiro envolvendo-se em situações interativas, investindo socialmente no contexto que vivencia cotidianamente. Atentar-se para os movimentos sociais dos bebês durante o percurso metodológico das pesquisas com criançasdenota uma abertura social para vivenciar novas e surpreendentes experiências interativas.

Encerramos este trabalho enfatizando as capacidades sociocomunicativas dos bebês. Em virtude deste reconhecimento alçado dos dados empíricos apreendidos e de toda discussão teórica até aqui apresentada, chamamos a atenção para os incríveis seres humanos que os bebês são desde a mais terna idade. Os bebês são potencialmente sociocomunicativos. Eles estiveram atentos ao movimento de pesquisa desde os primeiros instantes da pesquisadora em campo, delineando a partir de então inúmeras relações sociais com a pesquisadora através de recursos sociocomunicativos anteriores a fala articulada. Os resultados confirmam outros estudos que revelam a potência interativa do bebê e a participação ativa deles em situações que lhes interessam.

Referências

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. Psicologia: **Reflexão e Crítica,** 2003, 16(2), pp. 327-336.

CARVALHO, Ana MariaAlmeida ; PEDROSA, Maria Isabel ; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: educação infantil/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

ELMÔR, Larissa de Negreiros Ribeiro. **Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche**:um estudo de caso. Universidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Ribeirão Preto-SP, 2009.

_____. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, Sônia. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, N. G dos S.; BUSSAB, Vera SílviaRaad. Comportamentos comunicativos do bebê como parceiro ativo na interação. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano.**,São Paulo, 6 (1/2), 1996.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia**: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v.18, n.3, p. 431-442, 2005.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

RIZZATO, Agueda Beatriz Pires. Quem são os bebês de hoje? Eles são ou estarão diferentes? **Interface** (Botucatu) [online]. 1998, vol.2, n.2, pp. 227-232. ISSN 1807-5762.

ROCHA, Eloisa AciresCandal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico interdisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Viera Cruz (Org.). **A criança fala**: a escuta da criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia; RIBAS, Adriana F. P. **Bebês recém-nascidos**: ciência para conhecer e afeto para cuidar. Curitiba: Juruá, 2012.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia; RIBAS, Adriana F. P. Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In: SEIDL-DE-MOURA, M. L. (Org.). **O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÀS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativasdos mundos sociais das crianças. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. p. 16-20, agosto, 2004.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRISTÃO, Rosana Maria; FEITOSA, Maria Angela Guimarães. Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. **Estud. psicol.** (Natal) [online]. 2003, vol.8, n.3, pp. 459-467. ISSN 1413-294X.

A INFÂNCIA SE INVENTA OU É INVENTADA: A INFÂNCIA COMO CAMADA FÉRTIL DA VIDA ATRAVÉS DO ENCONTRO E DO EXPERIENCIAR - NAS VOZES DAS CRIANÇAS

Wellidiana Rodrigues Mouta Viana
Universidade Estadual Vale do Acaraú – Sobral - CE
wdianaviana@gmail.com

Resumo

O presente trabalho empreende uma análise com o objetivo sobre o que é infância e ser criança?Quais os significados que as crianças dão a infância? Perceber qual a riqueza semântica que as crianças dão aquilo que ela se relacionam ,na perspectiva dos adultos e das crianças, nos espaços que estão inseridas, principalmente, na configuração do espaço escolar. Qual o discurso da instituição escolar acerca da infância e como as crianças reagem diante esses discursos, são as questões desta pesquisa, realizada em uma escola de ensino fundamenta I, na cidade de Sobral – CE. Através de um estudo de inspiração etnográfica. No exercício etnográfico, a compreensão dessas linguagens nos permite a pesquisa com, e não apenas sobre, crianças. Examinou-se, dessa forma, diferentes perspectivas sobre o conceito de infância. A abordagem teórica apoia-se principalmente *nos* autores que pensam a infância de maneira inventiva e inovadora são eles Jorge Larrosa, Walter Kohan, Walter Benjamin e Deleuze. Assim como utilizo as poesias de Manoel de Barrros para apresentar uma forma de perceber e vivenciar a infância se contrapondo a perspectiva institucional. A pesquisa e a observação etnográfica possibilitou um encontro com as práticas infantis que coopera na construção de um olhar amplo sobre o significado da experiência da infância e a compreensão das múltiplas formas de se viver esse ciclo da vida através delas mesmas e a contraposição da infância que a instituição escola acredita e transmite.

CHILDHOOD IS INVENTED OR INVENTED: CHILDHOOD AS A FERTILE LAYER OF LIFE THROUGH THE MEETING AND EXPERIENCING - IN THE CHILDREN'S VOICES

Abstract

The presentworkundertakesananalysiswiththeobjectiveonwhatischildhoodandbeing a child? What are themeaningsthatchildrengivetochildhood? Tounderstandthesemanticrichnessthatchildrengivethatwhichthey relate, fromthe perspective ofadultsandchildren, in thespacesthat are inserted, mainly, in theconfigurationoftheschoolspace. Whattheschoolinstitution 's discourseaboutchildhoodandhowchildrenreacttothesediscourses, are thequestionsofthisresearch, held in a fundamental school I, in thecityof Sobral - CE.

Throughanethnographicstudy. In theethnographicexercise, understandingtheselanguages allowsustoresearchwith, notjustabout, children. In thisway, different perspectives ontheconceptofchildhoodwereexamined. The theoretical approach ismainlybasedontheauthorswhothinkofchildhood in aninventiveandinnovativeway are Jorge Larrosa, Walter Kohan, Walter Benjamin and Deleuze. Just as I use thepoemsof Manoel de Barrrostopresent a wayofperceivingandexperiencingchildhoodopposingtheinstitutional perspective. Researchandethnographicobservationmadepossible a meeting withchildren'spracticesthatcooperates in theconstructionof a broadviewonthemeaningofchildhoodexperienceandtheunderstandingofthemultiplewayso f living thiscycleoflifethroughthemandthe The schoolinstitutionbelievesandconvey

PARA COMEÇO DE CONVERSA

...A poesia tem a função de pregar a prática da infância entre os homens.

Manoel de Barros

As questões aqui foram oriundas de minha vivência no estágio em uma escola, na cidade de Sobral. Nesse caminhar, algumas e outras indagações surgiram, sendo que a principal delas foi: o que seria esse modo de ser criança (como fase inicial da vida)? Percebi a riqueza semântica que as crianças dão com aquilo com que elas se relacionam.Lembranças surgiam à mente, lembrava-me de algumas travessuras e indagações diante da vida e como os adultos estão sempre atrás de respostas. Mas no fundo o que a criança quer é que o adulto experiencie esse devir[162]-criança. Vejamos o que diz Larrosa sobre o devir-criança: "A criança abre um devir que não é senão o espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica" (LARROSA, 2002, p. 117). Percebe-se, então, que a criança reverencia a infância não só como uma etapa da vida, mas como uma condição de experiência humana.

[162] "Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. [...] esse princípio [...] indica o mais rigorosamente possível uma *zona de vizinhança ou de co-presença* de uma partícula, o movimento que toma toda partícula quando entra nessa zona." DELEUZE, G. **Diferenças e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 64.

A área de educação, os temas criança e infância são temas bastante abordados e discutidos no meio acadêmico, no entanto, a tendência dessa investigação é sempre relacionada ao campo de infância e criança enquanto “desenvolvimento” “etapa” como algo unificado, o que serve para uma, serve para todas, sem perceber a pluralidade na palavra infância(s). O presente trabalho apresenta a relevância de se discutir e pensar um outro viés de criança e infância, discussões essas que pouco são analisadas na universidade, de perceber a infância não apenas como uma fase inicial da vida, mas de reverenciar a criança como seres que possuem opiniões, experimentações diante de si e diante do outro,leitura do mundo, como diz Paulo Freire (2005), pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

O ADULTO E AS SIGNIFICAÇÕES DOS SUJEITOS INFANTIS

As “vozes dos personagens”, alguns funcionários da escola, como coordenador, cozinheira, porteiro, professoras, alguns que compõe o quadro de equipe da escola, analisa-se em suas “vozes” a posição a naturalização dos sujeitos infantis, muitas vezes, tomadas como “verdades incontestáveis”, na busca de sempre se ter resposta para o que seja esses sujeitos infantis. Vejamos os diálogos:

Pesquisadora: O que é ser criança? E o que seria infância? Qual a importância da educação para criança?

Porteiro: É uma vida boa, tudo tá bom para a criança. A infância é tranquilidade, cheia de lembranças e a educação é importante. (Diário de campo – 08/08/12)

Cozinheira 1: Ter vida boa, se preocupar com nada, na hora que querer ter as coisas ter, só brincar. Na minha infância não quis estudar, aprender, se eu pudesse voltar ao tempo nem filho queria, dá trabalho. A educação aqui é nota dez, a escola faz tudo pela criança, hoje tem até lanche na minha época não tinha isso não. (Diário de campo – 13/09/12)

Cozinheira 2: Eu ainda queria ser criança, criança é estudar, queria voltar ao passado. Tudo é bom para criança. A infância é fase, não pensa em nada nem em futuro só no agora. Educação é importante para estudar, aprender, a escola dá muita chance, dá tudo, só não faz o dever por você, tem até merenda. Os meninos tem que tá alfabetizado na hora certa, de primeiro num tinha isso não. Eu num sei matemática não, meu filho de oito anos faz o dever sozinho, eu num ensino não, eu quero que ele seja uma pessoa boa e tenha um trabalho. (Diário de campo – 07/11/12)

Os termos criança é “ser feliz”, “não se preocupar com nada”, “ir para a escola”, “estudar”, “não pensa em nada”. Será que os adultos estão dialogando com as crianças? Será que elas pensam assim? Ou será que é assim que eles (adultos) querem que elas pensem? Felicidade para quem? Para as crianças ou para os adultos?A escola, como máquina, opera pela a repetição: produção da subjetividade, dos sujeitos infantis, ela produz subjetividade, identidades, mesmo diferentes, retornam ao mesmo. É uma instituição de seriação, não é à toa que os currículos são disciplinares para uma produção em massa de identidades, que reproduzam elas mesmas a máquina de produção, são produzidas e moldadas para servir aos interesses da máquina de produção. Silvio Gallo (p. 298), professor de Filosofia e História da Educação da UNICAMP, leciona que:

A escola- máquina- de- Estado está sempre preocupada com o ponto de chegada; sua função é produzir identidades, subjetividades que sejam reconhecidas como idênticas e, portanto, fechadas. Para isso precisa estriar todo o espaço educacional e seus processos. É nisso que investe suas relações de poder. Assim como é captura, captura dos refluxos, a escola – máquina – de - Estado opera pela captura: captura dos fluxos desejantes, para conformá-los em conhecimentos.

Pesquisadora: O que é ser criança? E o que seria infância? Qual a importância da educação para criança?

Professor 1: Ser criança é ser feliz com muito pouco. É não se preocupar com o dia seguinte. Infância é a fase da vivência e percepção do mundo a partir do olhar. A educação é importante porque desenvolve a capacidade motora, afetiva e relacionamento social. É o alicerce da aprendizagem. (Diário de Campo – 09/10/12)

Professor 2: É ser feliz com coisas simples, brincar sem se preocupar com o que possa acontecer é transmitir alegria em um gesto que se faz inocente. É a fase da vida onde se tem a percepção de mundo, é buscar conhecer com o olhar de curiosidade as coisas do mundo.A educação é importante na aprendizagem da criança, a escola também faz este papel norteador de mundo, levando a criança ao seu conhecimento crítico. (Diário de Campo – 09/10/12)

Professor 3: Ser criança é ter a oportunidade de desfrutar o carinho da mamãe, a proteção do papai, se divertir, brincar, sem preocupações, aproveitando com sua pureza os aspectos mais positivos da vida. Como dizia Toquinho em sua música: “É bom ser criança, isso ás vezes nos convém, nós temos direitos que gente grande não tem...A infância é o período de grande

desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e afetivo da criança. Nesta as mudanças no comportamento da pessoa e a aquisição das bases de sua personalidade, são aspectos fundamentais a serem desenvolvidos pela família e pela escola. (Diário de Campo – 13/05/13)

O RESSOAR DAS VOZES DOS (AS) PROFESSORES (AS)

Uma visão de infância como dependência, a infância como um momento privilegiado, que representa o que de mais puro e bom existe na sociedade, como um ideal de perfeição, também constitui a orientação. Há contradição entre o que as professoras falam "o que é ser criança e o que é a infância" e como elas(e) vivenciam e praticam no cotidiano escolar. Em algumas frases como "É vivência", "criatividade", "percepção do mundo a partir do olhar", "sentir, tocar, agir, saborear", "desenhar o próprio mundo".

De que maneira tudo isso acontece? Em qual lugar a criança pode viver essa experiência? Pois, as observações analisadas as práticas dessas professoras e do próprio coordenador é disciplinar. Uma imagem de criança idealizada, universal e administrada. Para Bujes (p. 269):

> A alma da criança é governada quando elegemos um modelo institucional dizendo-o o mais apropriado à sua educação, quando optamos pela entrada dos modelos " empresariais" na organização das nossas creches, quando deixamos as revistas o encargo de ensinar a pais e mães como serem melhores nestes misteres da paternidade e da maternidade, quando criamos espaços de lazer orientado nos templos de consumo, como os shopping centers (Coutinho 2000),quando estabelecemos como como devem ser as arquiteturas apropriadas para os espaços que qualificamos como educativo(Rocha,2000), quando instituímos o construtivismo como o modo mais adequado para descrever seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional e para servir de referência às pedagogias que colocamos em ação. Mas ela é governada também

> quando definimos o que a criança deve aprender, em que circunstâncias, com qual ordenação.

Isso tudo possibilita a necessidade de pesquisa no campo da infância e da educação para criança, já que há oposição entre o que os professores(as) acreditam e sua pratica com as crianças. É significativo o que observa Barbosa (2002): "Pensar a infância a partir de todas as combinações, o que a torna impossível de ser generalizada". Portanto "infâncias", "crianças" e "suas educações" apresentam-se como categorias que precisam-se problematizar para, afinal, sabermos quem são as crianças, essas desconhecidas de nós adultos.

FAZER–SE CRIANÇA E RESSIGNIFICAR A INFÂNCIA - NAS VOZES DAS CRIANÇAS

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê,

é preciso transvê o mundo.

(Manoel de Barros)

A infância é preciso ser vista como uma maneira de compreender e sentir avida através do encontro e o encontro através da vida e suas histórias. Por isso, a experiência e a memória da infância tornam-se importante e fundamental, é a partir do encontro com o início que enxergamos além do que é posto, pois a sociedade tecnicista e da informação nos torna adultos, muitas vezes, incapazes de perceber o invisível, o insignificante e o não observável e fazer de tudo isso um baú de encanto das miudezas.

Pesquisadora: O que é infância e ser criança para vocês?

Davi: É brincar, se divertir, sonhar. É ser feliz, mas, tia, aqui no bairro a gente nem brinca direito, tem
muita bala e briga.

Júlia: É tia, aqui é perigoso se você morasse aqui você ia ver. Ser criança pra mim é ser feliz, é desenhar é pintar com lápis de cor.

Gabriel: Tia, sabia que na minha casa tem um OITÃO e um TA[163], num bote isso ai não tia, cênum vai dizer pros policiais não né?

Pesquisadora: Não!

Gabriel: Sabe tia, as vezes tenho vontade de morar em uma ilha deserta, tipo num paraíso.

Pesquisadora: E você não gosta de morar aqui?

Gabriel: Tia você gosta de morar no inferno? Aqui é o inferno.

Júlia: Tia, é porque a casa dele é aquelas casas, que mora aqueles povo, você sabe, aquele negocio, ele é "aviaozim[164]" que policial prende, e ele ajuda, sabe.

Gabriel: Não bota isso não, tia, cala a boca, menina.

Davi: É tia, também, as vezes, tenho vontade de morar em outro canto, num lugar colorido, com livros e que tenha muita cor.

Juliana: Pra mim é ser feliz, mas também é ser triste, nem todo tempo eu to feliz, fico triste às vezes, eu sofro, penso nos problemas da minha casa, ai tia eu gosto de desenhar, quando fico assim.

Daniel: Tia assim, é aproveitar essa idade, que passa rápido, tia, meu pai tá preso, ai eu também fico triste como a juliana quando penso nele, mas, eu quase não falo isso com ninguém, ninguém me pergunta nada, parece que eu nem existo. Tia, achei engraçado, você querer saber o que a gente pensa, nunca ninguém perguntou o que a gente pensa sobre nada.

(Diário de campo – transcrição da gravação – 10/04/13)

O diálogo transcrito é significativo, pois permite perceber um novo modo de pensar as crianças e um novo início para educação. Como nos diz Walter Kohan (2004). "Seria algo assim como uma infância da educação e não já apenas uma educação da infância". Dessa forma, as vozes das crianças nos remete a promover um outro lugar e novos sentidos para infância.

Nota-se que as crianças se preocupam com a sociedade que lhes rodeiam e que usam a criatividade como fuga. Nas falas de Davi e Júlia há uma preocupação com a comunidade e como utilizam a imaginação para sair desses contextos. Na fala de Gabriel, percebe-se que é uma criança no contexto familiar conflituoso, já que sua família, como

[163] OITÃO e TA são tipos de armas de fogo.

[164] São crianças e/ou adolescentes aliciados por traficantes para fazer o transporte da droga e armas até o usuário/consumidor.

relata a criança, boa parte, são traficantes, e ele participa direta ou indiretamente de tal atividade. No entanto, verifica-se que ele não possui satisfação em fazer parte dessa atividade criminosa já que menciona: “Sabe tia, as vezes tenho vontade de morar em uma ilha deserta, tipo num paraíso”. Juliana, menciona que ser criança também é ser triste, isso mostra que a criança também possui conflitos, preocupa-se com a organização familiar e Daniel apesar da idade já se sente inexistente, confuso e sem voz no meio que o cerca. A partir de tais considerações, justifica-se a relevância da discussão e do exemplos descritos, através das reflexões de Walter Kohan (2004, p. 65 e 66):

> Talvez possamos pensar de novo um outro lugar minoritário, molecular, para infância, na espacialidade molar e concêntrica da escola; talvez queiramos promover outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola. Nessa tentativa estão envolvidas questões ontológicas e políticas.
>
> Quiçá deixarmos de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se caso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas interromper o que está dado e propiciar novos inícios.

As reflexões permitem concluir que se deve evitar a busca para normatizar o tipo ideal de infância e de criança, mas propiciar a elas, através do encontro com o adulto e uma criança, vez e voz, estimular a intensidade criadora que existe dentro de cada um, pois é nesse espaço e na possibilidade do encontro entre o novo e o velho que há transformação da inércia escolar.

É nesse sentido, na inversão dessa linha de pensamento que autores como Manoel de Barros veem um lugar diferente para criança viver a infância. A infância é o lugar de voltar os olhos para aquilo que os demais (adultos principalmente) não observam, é a valorização daquilo que é considerado sem importância pelos olhos “de gente grande”

A contribuição do poeta e de sua poesia para a educação caminha na direção crítica à industrialização da infância e alerta para a necessidade de sua humanização. A propagação de sua obra no campo da educação pode contribuir para um olhar mais atento e mais espectador dos educadores à sensibilidade e ao olhar da infância e para um repensar da formação das crianças numa sociedade sob a hegemonia capitalista, deixando emergir

a palavra e a imaginação para a construção do mundo diferente e original do qual a criança é capaz.

Nesse intuito, na medida em que investiga a compreensão dos modos infantis como forma de significação do mundo, contribui-se para a constituição de um modo de ver da criança em sua singularidade, suas formas de apreender e se relacionar com o outro e seu entorno.

REFERÊNCIAIS

ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma Sociologia da Infância: jogos de olhares; pistas para investigação.** Lisboa: ICS - Impressa de Ciências Sociais, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 9ª. Ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman, 2ª ed. TC Editora: 1981.

BARROS, Manuel. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010.

_____. **O livro das ignoranças.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Memórias inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta, 2003

BRANDÃO, Israel Rocha. **Afetividade e transformação social.** Sobral: Edições Universitárias, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, G. **Diferenças e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEMATHÉ, TérciaMillnitz. **A REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE A INFÂNCIA: um estudo com as professores de educação infantil do município de Corupá.** Itajaí, Santa Catarina, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010

FOUCAULT, Michel.**Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 36ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005..

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ÀRIES, Philippe; CHARTIER, Roger (orgs.). *História da vida privada*, p.315.) apud SILVA, Eduardo Rodrigues. **A criança, a infância e a história.** Revista história e história.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana (orgs.). **A escola pública aposta no pensamento.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004

KUHLMANN Jr., Miysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem história.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

_____. **Tecnologias do eu e educação** In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *O sujeito da educação* – estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994.

PAIVA, Flávio. **Eu era assim: infância, cultura e consumismo.** São Paulo: Cortez, 2009.

POSTEMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999

Referencial Curricular Nacional http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & sociedade.** Campinas, 2005.

_____.**Estudo de caso etnográfico em educação.** In: ZAGO, N. et al. *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____.***Lição de Síntese*: conhecer a infância – os desenhos das crianças como produções simbólicas.** [S.l. : s.d.], 2006.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem: BAKHTIN, VYGOTSKY E BENJAMIN.** 3ª ed., Papirus Editora.

EIXO 5. DIREITO DA CRIANÇA A BRINCADEIRA

EXPERIÊNCIA DO BRINCAR POTENCIALIZA VIVÊNCIA DA INFÂNCIA COM CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Adélia Augusta Souto de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas
adeliasouto@ip.ufal.br

Ellen Borges Tenorio Galdino
Universidade Federal de Alagoas
ellen.ufal@gmail.com

Karyllane Carvalho Rodrigues
Universidade Federal de Alagoas
kaaryrodrigues@gmail.com

O brincar é um direito garantido na legislação brasileira. De acordo com o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2013), as atividades próprias da criança se concretizam no brincar. Esse, por sua vez, contribui para a socialização da criança, sua compreensão de regras, o controle da agressividade, noções de compartilhamento, e de papeis familiares e sociais. A presente proposta relata as experiências do brincar com crianças em situação de acolhimento, desenvolvidas com a inserção de práticas de estágio curricular obrigatório, no âmbito da Formação de estudantes de Psicologia.

As instituições de acolhimento são definidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) como "medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade" (art. 101, § 1º). Organizando-se de acordo com os parâmetros de funcionamento das Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009), esses locais seguem os padrões institucionais para sua modalidade correspondente, seja ela casa-lar, república, abrigo institucional ou serviço de acolhimento em família acolhedora. Tal documento estabelece fundamentos referentes à composição dos recursos humanos, público-alvo, estrutura da casa, de acordo com a quantidade de assistidos e orientações metodológicas associadas a serviços públicos. Tais instituições também estão de acordo com o Plano Nacional de Assistência Social

(BRASIL, 2004), Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2013) e com o ECA (BRASIL, 1990).

A importância da família em toda a história de vida do sujeito se faz presente como foco central no Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2013). Portanto, objetiva-se "fundamentar o direito à convivência familiar, bem como o princípio da excepcionalidade e da provisoriedade da medida protetiva de abrigo" (p. 32), assim como a necessidade de um apoio qualitativo à criança ou adolescente separada/o da família. Desse modo, reconhece-se o direito da criança em ser educada em convivência com sua família, seja esta natural ou substituta. De acordo com o ECA (BRASIL, 1990), a partir do reconhecimento de situações de vulnerabilidade (como abandono ou maus tratos), o Conselho Tutelar ou o Juizado interfere, levando a criança ou adolescente à instituição de acolhimento, a retirando de seu meio familiar. O dirigente – instituição − passa a assumir responsabilidades equivalentes a de guardião. Prioritariamente, os esforços se dirigem a retomada de vínculos com a família natural ou a família extensa. Para tanto, a equipe profissional elabora "um plano individual de atendimento, visando à reintegração familiar, ressalvada a existência de ordem escrita e fundamentada em contrário de autoridade judiciária competente" (BRASIL, 1990, art. 101, § 4º). A cada seis meses, autoridades judiciárias avaliam as possibilidades de reintegração familiar ou integração em família substituta. Assim, esforços são envidados para que a permanência da criança não se prolongue além de dois anos, com a ressalva de casos onde tal permanência represente seu melhor interesse. Quando existe a compreensão de que tal família não tem condições de garantir os direitos de seus membros, a destituição do poder familiar é concretizada, e representa uma legitimação da proteção dos direitos da criança e adolescente. Contudo, a legislação brasileira não considera a falta ou carência de recursos materiais motivo para tal medida.

Ainda de acordo com o que apresenta o ECA (BRASIL, 1990), a legitimação da convivência em família substituta pode acontecer de três maneiras: através de guarda, que pode ser revogada e torna a criança dependente do guardião, cabendo a este prestar assistência material, educacional e moral, podendo opor-se a terceiros; através de tutela, a qual implica na destituição do poder familiar e confere ao tutor o dever de guarda; e através de adoção, que atribui ao adotado a condição de filho (em seus direitos e deveres). A adoção representa um processo mais complexo, durante o qual se atua para que seja concedida guarda e/ou tutela. Para ser um pretenso a adoção, é necessário que o candidato tenha mais de 18 anos de idade (com diferença mínima de 16 anos entre sua

idade e a da criança ou adolescente pretendido), e em caso de adoção conjunta, deve ser casado civilmente ou ter união estável (o que é considerado indicador de estabilidade da família). Nesses processos, a criança (0-12 anos) é escutada previamente e sua opinião é considerada. A partir de 12 anos, o adolescente passa a declarar seu consentimento em audiência. Após os 18 anos de idade, o ECA (BRASIL, 1990) garante ao adotado o direito a conhecer origem biológica, e ter acesso ao processo de adoção. O Estatuto também institui a criação e manutenção de cadastros estaduais e nacionais de adoção, além do cadastro relativo à adoção internacional (sendo esta a última alternativa considerada). Atualmente, os processos de adoção são precedidos por estágio de convivência, que pode ser dispensado em casos onde já se possui a tutela e é reconhecida a existência de vínculo. Em adoção de irmãos, institui-se que a prioridade é a adoção em uma mesma família, exceto quando é compreendido pela Justiça que o melhor interesse dos irmãos seria a adoção por famílias distintas. Ainda assim, nesses casos, costuma acontecer a tentativa de acordos que estabeleçam uma frequência de encontros das famílias, garantindo a convivência entre os irmãos.

Criado em 1990, o ECA (BRASIL, 1990), legitimou direitos e proteção a crianças (0-12 anos de idade) e adolescentes (12-18 anos de idade). Desde então, estes foram reconhecidos como sujeitos de direito e a legislação atentou para proteção relacionada: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Além disso, a responsabilidade quanto à garantia desses direitos foi atribuída à família, à comunidade, à sociedade e foi assegurada ao poder público. Tais determinações envolvem direito a expressão e opinião, crença e culto religioso, brincar, praticar esportes e se divertir, participar da vida familiar e comunitária, participar da vida política e buscar refúgio; preservação da integridade física, psíquica e moral (preservação da imagem, identidade, autonomia, valores, ideias e crenças, espaços e objetos pessoais); e a estar protegido de tratamento violento, desumano, aterrorizante, constrangedor (dever de todos); proteção contra agressão física, ameaças, humilhação e ridicularização (BRASIL, 1990). Além disso, o Estatuto institui a atenção à gestante que tem interesse em entregar seu filho, garantindo acompanhamento físico e psicológico. Os direitos dessas gestantes também são defendidos no Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2013).

No que tange à infância, o Plano (BRASIL, 2013) defende a importância do acesso à Educação Infantil, além de a atividades lúdicas, socioeducativas, culturais e esportivas que compreendam a "diversidade étnico-racial e de gênero, bem como a presença de deficiência [...]" (p. 76). Com a ampliação gradativa da capacidade de se relacionar com o meio, os primeiros anos de vida são reconhecidos como importantes. Neste momento, a família assume papel mediador entre a criança e o mundo, em razão de promover auxílio na assimilação de regras e noções necessárias para o convívio social. Entre os avanços relativos aos primeiros anos de idade, o Plano (BRASIL, 2013) cita o "diferenciação e construção de seu "eu", desenvolvimento da autonomia, da socialização, da coordenação motora, linguagem, afeto, pensamento e cognição, dentre outros" (p. 26). Apresentam ainda, os efeitos em aspectos da personalidade, como a autoconfiança, autoconceito e autoestima. Também é destacada a importância de acesso da família a direitos universais, para melhor desempenhar suas funções e lidar com vulnerabilidades. Assim, o Plano associa a Educação Infantil ao momento onde os referenciais sociais e culturais da criança são ampliados, de modo a aumentar suas habilidades cognitivas. As relações familiares ocupariam lugar central na construção da identidade e expansão de núcleo de relacionamentos. Corroborando com essa noção, o Plano Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004) propõe serviços que "visem o fortalecimento dos vínculos familiares, o direito de brincar, ações de socialização e de sensibilização para a defesa dos direitos das crianças" de 0 a 6 anos de idade (p. 36). Além disso, propõe proteção social em ações que "restabeleçam vínculos pessoais, familiares, de vizinhança, de segmento social, mediante a oferta de experiências socioeducativas, lúdicas, socioculturais [...]" (p. 40). O Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2013) considera que o avanço na legislação brasileira referente à infância e adolescência está em compreender esses sujeitos "de maneira indissociável de seu contexto sociofamiliar e comunitário (p.15)".

A atenção ao desenvolvimento da criança nessa faixa etária, potencializado através de brincadeira e interação, é destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Nessas, a criança é considerada

> *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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p. 12)*

Assim, o brincar é compreendido como parte do ser criança, em sua forma de conhecer e reinventar o mundo e a si mesma (VIGOTSKI, 2009).

As questões apresentadas acima estão presentes desde fevereiro de 2017, quando se estabeleceu a proposta de Estágio Curricular Obrigatório da ênfase de processo socioculturais do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas. Um dos campos de estágio se desenvolve em uma instituição de acolhimento de crianças de 0 a 6 anos, em situação de alta complexidade, que conta com equipe de profissionais de diferentes áreas trabalhando em conjunto. Esse é um estágio que propõe vivências da prática de um profissional de Psicologia no referido espaço. Acompanha todos os desafios, enfrentamentos, dificuldades e serviços prestados em que se destaca a necessidade de um bom relacionamento com a equipe multidisciplinar, visto que as decisões da equipe técnica são tomadas, em sua maioria, de forma unificada, logo após debates sobre o caso em questão e uma longa discussão para compreender sua melhor resolução. Experiência de confiança dada sua relevância ética, técnica e de compromisso psicossocial.

O convívio da Psicóloga, e por consequência da estagiária, com as crianças no local é diário e acontece de forma intensa: a qualquer momento e em qualquer circunstância as crianças recorrem à equipe técnica. Considera-se que esse contato se faz necessário de forma que seja proporcionada uma melhor convivência e conhecimento da vida da criança, de suas demandas e questões para que possam ser compreendidas e atendidas.

As crianças demandam afetos urgentes e compartilhamento de emoções de experiência difíceis pelas quais passaram. Exteriorizar essas lembranças, vivências e sentimentos se apresentam com muita intensidade. Por vezes as crianças não encontram formas ou não conseguem falar, mesmo em momentos em que a psicologia nos proporciona utilização de inúmeras técnicas de auxílios. A única expressão, em algumas situações é a negação da fala, do olhar, do toque e até mesmo da divisão de espaço com outras pessoas. As situações traumáticas vividas e os medos que as acompanham perpassam suas ações. A prática nos impulsiona a lembrança fundamental, a todo instante, que são crianças que possuem a experiência do abandono e que reagem a isso de diferentes formas. São sujeitos únicos e em formação. Os cuidados devem estar atentos para identificar a necessidade de mais atenção em determinados momentos do que outros. As peculiaridades de expressão de cada criança: àquelas que precisam de

atendimentos individuais; àquelas que conseguem expor seus pensamentos de forma clara e sem dificuldade e àquelas que se "fecham-se em seus mundos" e não abrem a possibilidade de reinserção/adoção.

O estudo dos estágios de uma criança de 0 a 6 anos discutidos por ALMEIDA (2008), acerca da teoria de Wallon, auxilia na compreensão de quatro estágios no processo do desenvolvimento infantil: Estágio impulsivo-emocional que compreende crianças de até um ano de idade, onde é intensificada a relação emocional com o ambiente através de toque, do olhar e do sentir; Estágio sensório-motor, que abarca crianças de, aproximadamente, de um a três anos, em que se enfatizam a fala e o processo de simbolização; Personalismo, engloba crianças de três até seis anos, aproximadamente, e discorre sobre a capacidade afetiva que é intensificada, além de ser um momento onde as interações sociais são fortificadas e o último e quarto estágio, Estágio categorial, fase em que a criança de seis anos enxerga e busca conquistar o mundo exterior por meio de bases cognitivas.

Esses pressupostos do desenvolvimento infantil auxiliam na abordagem das ações vindas das crianças e pautam as ações da equipe, no planejamento de seu processo de desenvolvido, considerando, sobremaneira, que sua história também requer superação de situações de abandono

Reside aqui a potencialidade de, nos momentos de lazer, quando não estão na escola ou fazendo suas tarefas, a partir das observações realizadas que as crianças preferem desenhar, assistir desenhos onde os bonecos são fantoches e/ou contação de histórias. Essas três atividades são realizadas espontaneamente por elas, pelo menos uma vez ao dia, em todos os dias. Na brinquedoteca presente no local, a equipe pode interagir, por meio de brincadeiras, aspectos pedagógicos, divertidos e de entretenimento. A escola utiliza também desses recursos ao enviar trabalhos a serem executados na casa. Assim torna, a nosso ver, a aprendizagem prazerosa e dinâmica.

Essas atividades oportunizam e potencializam a expressão de si e a verbalização de sentimentos. Podemos entender, através das obras "Descobrindo Crianças", de Violet Oaklander (1980) e "Dibs: em busca de si mesmo" de Virginia Mae Axline (1980), as possibilidades das brincadeiras como meios de aliviar algumas tensões, além de incentivar o poder da imaginação. Destacamos essa como uma das principais ferramentas dos profissionais de Psicologia que utilizam as brincadeiras como artefatos

de seus trabalhos, pois é através da brincadeira e imaginação que a criança libera falas e sentimentos, se reconstrói e se reinventa.

Desse modo, a intervenção psicológica do uso do brinquedo e de brincadeiras, proposta pela Psicologia, nesse contexto, se caracteriza pelo fortalecimento de vínculos com as crianças (conhecê-las e compartilhar experiências) por meio de práticas diárias que já se constitui como fonte de prazer e imaginação na infância. Assim, montagem de livros de histórias, onde os desenhos são realizados pelas próprias crianças e a contação é registrada pela estagiária e recontada para possíveis ajustes da criança. As intervenções de adultos facilitadores são evitadas para que não influencie em nenhum momento da história contada, preservando ao máximo as falas das crianças. As técnicas da Ludoterapia (Oaklander,1980), permitem o auxílio na percepção, interpretação e entendimento que surgem diante dos desenhos, apoiadas em técnicas de relaxamento.

É possível refletir, portanto, sobre a potencialidade de atividades de Ludoterapia como oportunidade de vivenciar uma infância digna e ter um de seus direitos garantidos: brincar e experimentar a materialidade da imagin(ação).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A afetividade no desenvolvimento da criança.* Contribuições de Henri Wallon. Revista Inter Ação 33.2; 343-357, 2008.

AXLINE, Virginia Mae. *Dibs*: em busca de si mesmo. Tradução: Célia Soares Linhares. *Agir*, Rio de Janeiro, 1980.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.

BRASIL. Plano Nacional de Assistência Social. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004. 178p.

BRASIL Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Brasília, 2006. 181p.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 40p.

BRASIL. Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. 2a ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 169p.

OAKLANDER, Violet. *Descobrindo crianças*: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 6ª ed, vol 12. Tradução de George Schlesinger; revisão científica da ed. e direção da coleção de Paulo Eliezer Ferri de Barros. São Paulo: Summus, 1980.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância.* São Paulo: Ática, 2009.

É JOGANDO QUE SE APRENDE: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Adilson Rocha Ferreira
adilsonrf.al@gmail.com

Deise Juliana Francisco
deisej@gmail.com

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

RESUMO

Tendo em vista o crescente avanço dos jogos digitais e a sua popularidade entre crianças, sentimos necessidade de contribuir com a discussão da implementação pedagógica dessa tecnologia na infância, contribuindo para uma reconfiguração do brincar. Este artigo tem como objetivo analisar a produção científica nacional acerca da temática dautilização dos jogos digitaisna infância, do ano 2000 até os dias atuais. Objetivamos verificar as teorias de base que fomentam as discussões, em quais momentos houve uma produção mais significativa, identificar o posicionamento dos autores em relações à utilização dos games de forma pedagógica, os argumentos utilizados e discutir o que os pesquisadores estão produzindo sobre a temática. Utilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, em que buscamos a produção nas bases de dados Scielo e Periódicos CAPES, e em anais de eventos que envolvem a temática. Observou-se uma crescente discussão sobre a problemática da implementação dos jogos digitais de forma pedagógica com crianças, tendo em vista que o movimento de difusão cultural dos jogos digitais está cada vez mais intenso, em que as habilidades que os jogos proporcionam são incorporadas ao processo educativo de forma lúdica.Nesse sentido, inferiu-se que há de se considerar a relevância dessas discussões e o quanto ela auxilia na diversificação do fazer pedagógico em meio ao mundo digital que vivemos, destacando o potencial dos jogos digitais para o processo de educação de crianças.

Palavras-chave: Jogos digitais. Criança. Educação. Pesquisa bibliográfica. Ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Considerado como o "Pai da História", epíteto conferido pelo orador romano Cícero no século I a.C., o historiador grego Heródoto relata que em tempos remotos no reino da Lídia, o jogo foi inventado para servir como forma de governo para gerir a falta de alimentos disponíveis para o povo. Assim, jogavam durante um dia inteiro, para que não procurassem comida, e, no dia seguinte, interrompiam os jogos para se alimentarem. A imersão que o jogo proporciona fazia com que o povo da Lídia ignorasse o fato de não ter com o que se alimentar. Desse modo, conseguiram se manter nesse regime por 18 anos, sobrevivendo através da escassez de comida (HERÓDOTO, 2015).

Johan Huizinga (1872-1945), professor e historiador holandês, debruçou-se sobre um dos elementos fundamentais da cultura humana: o instinto do jogo, princípio ativo que constitui sua essência. A publicação do seu trabalho basilar em 1938, *Homo Ludens:o jogo como elemento da cultura*, constitui-se como a primeira formulação de uma teoria social do jogo, embora limitada pela antropologia filosófica e histórica.

O jogo está cada vez mais presente no cotidiano. Sendo assim, cabe salientar que a discussão sobre "o que é jogo" é amplamente estudada porque o jogo é um elemento da cultura, parte de nós, agente de nossas funções, desde as mais básicas às complexas. Na visão de Huizinga (2014), "jogo" é uma palavra polissêmica, a qual abrange diversos significados em todas as culturas do mundo, indo do sentido lúdico ao laboral, passando por um sentido erótico e até um sentido de luta ou conflito. Dessa forma, ele o define:

> Devemos aqui tomar como ponto de partida a noção de jogo em sua forma familiar, isto é, tal como é expressa pelas palavras mais comuns na maior parte das línguas europeias modernas, com algumas variantes. Parece-nos que essa noção pode ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos 'jogo' entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação exibições de todo o gênero. Pareceu-nos que a categoria jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida (HUIZINGA, 2014, p. 33-34).

Com essa abordagem, tem-se o jogo como uma atividade regulada, voluntário, distinta do trabalho e, a partir dele, busca-se a possibilidade de transformação da realidade em que o jogador se encontra, fugindo da confusão da vida e da imperfeição do mundo para uma perfeição temporária e limitada, levando-o a uma reflexão sobre a prática do jogo (HUIZINGA, 2014). A partir desse conceito, vemos muita semelhança com a história de Heródoto acima relatada: para fugir da escassez de comida e das tribulações decorrentes dela, os lídios recorreram ao jogo como uma forma de "remédio" para aquela situação.

A busca pela compreensão de como o jogo afeta as relações dos seres humanos nos remete à noção onde o autor apresenta o "círculo mágico", constatando que quando se está imerso em algum jogo, adentra-se nesse círculo e deixa para trás os problemas, aflições e preocupações do cotidiano, mergulhando e imergindo cada vez mais em um universo de diversão.

> O caráter especial e excepcional de um jogo é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve. (...) Dentro do círculo mágico, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. (HUIZINGA, 2001, p. 15-16).

Embora seja um ambiente diferente do cotidiano, o que foi vivido dentro do círculo mágico represente algo para aqueles os que lá estiveram – envolve experiências e significados a partir da interação com o jogo, carregando consigo para fora do círculo mágico, um dos inúmeros espaços das suas vidas. Quando o indivíduo entra no círculo mágico e interage com o que há lá dentro em termos de diversão, desafios, tarefas, imaginação, criatividade, etc., ele carrega de volta uma rica bagagem de vivênciasconsigo.

Com o avanço das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC), juntamente com a popularização e aceitação dos jogos digitais desde a década de 50, percorrendo várias gerações, temos um novo cenário no âmbito educacional. O jogo digital, tidos apenas como mero passatempo ou atividade nocivo à saúde, percorreu décadas e chamou a atenção de pesquisadores e professores, tornando-se objeto de pesquisa. O jogo digital evoluiu em aspectos gráficos, sonoros e imersos, carregando consigo características que podem ajudar a tornar o processo de ensino-aprendizagem

mais efetivo, de modo que a educação se apresenta reconfigurada, sendo ela permeada e baseada pelas TDIC.

2 OBJETIVO

O objetivo desse trabalho foi analisar a produção científica nacional acerca da temática da utilização dos jogos digitaisna infância, do ano 2000 até os dias atuais.

3 METODOLOGIA

De acordo com os objetivos deste estudo, foi feita uma revisão bibliográfica na produção científica nacional sobre a utilização de jogos digitais no processo educacional de crianças. Nesse contexto, entende-se que:

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Dessa forma, foram realizadas buscas por trabalhos nas bases de dados Scielo e Periódicos CAPES, e em anais de eventos que envolvem a temática, como Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infatil (SLBEI) e Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT Educação da Criança de 0 a 6 anos. As buscas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2017 e foram limitadas em trabalhos publicados entre os anos de 2000 e 2017 em língua portuguesa. Para tal, utilizamos as seguintes palavras e termos "*jogos digitais*","*educação*" e *"criança"*. A escolha das palavras e termos obedeceu ao critério de atualidade do tema e frequência da utilização dessas palavras na literatura e sua relação com a temática proposta a ser abordada nesse estudo.

Como o objetivo geral deste estudo foi mapear a produção acadêmica nacional acerca da utilização dos jogos digitaisno processo de educação de crianças, foram

analisados todos os trabalhos que utilizaram as palavras e termos citados anteriormente. Foram encontrados 55 trabalhos, mas após leitura completa e análise das pesquisas, identificamos que apenas 3 trabalhos utilizaram os jogos digitais como forma pedagógica com crianças escolares, conforme detalhados na Quadro 1.

Quadro 1: Descrição dos trabalhos encontrados.

Autores / Ano	Número de sujeitos	Idade	Duração	Desenho do estudo	Categoria de jogosutilizados
Muller (2015)	17	5 e 6 anos	8 meses	Etnografia	Dispositivos móveis
Francisco e Silva (2015)	1	6 anos	4 encontros	Estudo de caso	Dispositivos móveis
Ferreira e Francisco (2016)	1	4 anos	1 encontro	Estudo de caso	Exergames

Fonte: Elaborado pelos autores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No tocante aos momentos em que houve produção, com base nos achados nas buscas deste trabalho, percebemos uma produção relativamente nova, tendo em vista que os três trabalhos foram publicados em 2015 e 2016.

O crescimento da publicação de artigos relacionados à utilização das TDIC parece acompanhar uma tendência que da implementação das mídias digitais em vários setores da sociedade, com aplicações no lazer, trabalho, educação, dentre outros(BARBOZA; SILVA, 2014). As TDIC estão cada vez mais difundidas no cotidiano do ser humano, impulsionando transformações significativas,de modo queo “fazer”, e até mesmo o “pensar”, são constantemente reconfigurados diante da imensidão de possibilidades oferecidas pelas mídias digitais (FROSI; SCHLEMMER, 2010; BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012).

Outro fator importante que pode ser considerado fundamental para tal crescimento diz respeito à descoberta do potencial das tecnologias digitais. De acordo com Fedoce e Squirra (2011), dentre os potenciais apresentados pelas tecnologias, destacam-se os

recursos interativos e colaborativos,que permitem novas possibilidades de experiências no contexto que estão inseridas.

Percebemos também que os autores diversificam as teorias que embasam os seus trabalhos. Muller (2015) associa a teoria histórico-cultural de Vigostski (1998) com autores que pensam a educação com o auxílio das tecnologias, como Martins e Castro (2011) eHennigen (2007). Francisco e Silva (2015) embasam suas discussões utilizando Kenski (2007) e Vygotsky (1998) para pensar o desenvolvimento das crianças em meio às mídias digitais. Já Ferreira e Francisco (2016) embasaram seu estudo com as teorias de Vygotsky (1998) e Gee (2007; 2014). Vemos aqui uma predominância do uso da teoria histórico-cultural de Vigostski (1998) associada aos autores específicos de cada temática em questão.

O posicionamento dos autores com relação ao uso de jogos digitais com crianças parece convergir no mesmo sentido. Muller (2015) diz que a partir dos achados em seu trabalho, pode considerar as tecnologias como mais uma forma de assegurar o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças no meio educacional. Francisco e Silva (2015) afirmam que as crianças foram se apropriando cada vez mais de informações sobre a usabilidade dos recursos digitais, mesmo estando em processo inicial de aquisição do código escrito. Já Ferreira e Francisco (2016) afirmam que os jogos digitais, se utilizados com a devida orientação pedagógica, podem constituir espaços participativos e experimentais de novos contextos imersivos, com simulação de situações reais ou inusitadas nas quais podem tomar as experiências anteriores e ampliá-las, contribuindo assim para a potencialização da aprendizagem, estimulação da criatividade e desenvolvimento íntegro da criança.

Com base nos artigos selecionados para análise, podemos identificar que os autores concebem os jogos digitais como mais uma forma de enriquecer o processo educacional de crianças, salientando que devem ser usados de forma pedagógica, de forma a ampliar o arsenal de possibilidades didático-pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa bibliográfica sobre o uso dos jogos digitais com crianças permitiu a construção de um mapeamento do qual foi constatado uma simultaneidade indicativa do quantitativo de publicações anuais desta temática. Contudo, constatou-se um aumento gradativo na discussão sobre a problemática da implementação dos jogos digitais de forma pedagógica com crianças, tendo em vista que o movimento de difusão cultural dos jogos digitais está cada vez mais intenso, em que as habilidades que os jogos proporcionam são incorporadas ao processo educativo de forma lúdica.Entretanto, é válido enfatizar que neste momento também percebemos a reduzida quantidade de publicação de artigos nacionais com interesse no tema pesquisado.

Com relação ao aporte teórico utilizado pelos autores em seus trabalhos, podemos perceber a preferência pela teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), relacionada com outras teorias que fomentam a discussão sobre jogos digitais e educação.

Entre os autores dos trabalhos levantados e analisados, vemos um consenso entre os pesquisadores. Nos trabalhos, podemos identificar que os autores veem a implementação dos jogos digitais como mais uma forma de enriquecer o processo educacional de crianças, diversificando a didática através da discussão de elementos dos jogos que podem ser levados para a sala de aula. Se implementados de forma didática, os jogos digitais tendem a descentralizar o processo de ensino-aprendizagem, pondo o sujeito e suas vivências nos jogos como ator principal da discussão, dessa forma ampliando o arsenal de possibilidades didático-pedagógicas.

Levando em consideração o que foi apresentado e analisado nesse trabalho, acreditamos que seja válido inferir que há de se considerar a relevância dessas discussões e o quanto ela auxilia na diversificação do fazer pedagógico em meio ao mundo digital que vivemos, destacando o potencial dos jogos digitais para o processo de educação de crianças.

REFERÊNCIAS

BARACHO, A.; GRIPP, F.; LIMA, M. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 34, n. 1, p. 111-126, 2012.

BARBOZA, E.; SILVA, A. A evolução tecnológica dos jogos eletrônicos: do videogame para o newsgame. In: 5º Simpósio Internacional de Ciberjornalismo, 2014. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2014.

FEDOCE, R.; SQUIRRA, S. A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação. **LOGOS, Comunicação & Universidade**, p. 267-278, 2011.

FERREIRA, A.; FRANCISCO, D. Reconfigurando o "brincar" na infância: um relato de prática com a implementação dos exergames. **Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância**. Braga, 13-15 de julho de 2016.

FONSECA, J. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRANCISCO, D.; SILVA, A. Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **Holos**, v. 6, 2015.

FROSI, F.; SCHLEMMER, E. Jogos digitais no contexto escolar: desafios e possibilidades para a prática docente. **Anais do IX Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGames)**, 2010.

GEE, J. **Good video games and good learning:** collected essays on video games, learning, and literacy. New York: Peter Lang, 2014.

_____. **What video games have to teach us about learning and literacy.** New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HENNIGEN, I. **A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPe p.191-208, jul./dez., 2007.

HERÓDOTO. **Histórias - Livro I – Clio.** São Paulo: Edipro, 2015.

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KENSKI, V.**Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

MULLER, J. Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer? Trabalho apresentado no GT07 – Educação de Crianças

de 0 a 06 anos. **Anais da 37a Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICO-DIALÉTICA

Adriana Maria Ramos Barboza
Universidade Federal de Goiás- UFG
dricaramosbarboza@hotmail.com

Compreender o Brincar na Educação Infantil, partindo de uma abordagem sócio-histórico-dialética, é compreender que a brincadeira propicia importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, pois a brincadeira é uma aprendizagem social e cultural. Nesse sentido, o objetivo deste estudo bibliográfico, em livros, teses, dissertações e artigos científicos, é resgatar e analisar as ideias centrais de alguns autores que trouxeram contribuições para a discussão teórico-prática sobre o papel e o significado do brincar na educação, e o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos. O referencial teórico que embasa a pesquisa enfatiza autores como VYGOTSKY (2010), WALLON (1975), LURIA (1988), LEONTIEV (2004), OLIVEIRA (1988), BARBOSA (1997), que fizeram referências específicas ao Brincar, situando essa atividade na Educação Infantil.

Brincar não é a atividade predominante da criança, mas é a atividade principal dentre tantas outras que ela realiza. Em todas as culturas e momentos históricos as crianças brincam (mesmo contra a vontade dos adultos). Pela brincadeira a criança expressa o que tem dificuldade de traduzir em palavras.

Entretanto, há instituições de Educação Infantil onde o brincar é visto como um "mal necessário", oferecido apenas porque as crianças insistem em fazê-lo, ou utilizando esta atividade como "tapa buraco" para que o professor tenha tempo de descansar ou organizar a sala e outros ambientes. Realizar a práxis frente esta realidade faz-se necessário. E fundamentar o estudo sobre o Brincar na Educação infantil, partindo de uma abordagem sócio-histórico-dialética, permite apreender a realidade em seus múltiplos aspectos: históricos, sociais, culturais, contradições, totalidades, etc. Entendendo as diferenças de classes e culturais, como "processos e produtos" historicamente construídos.

A história da Educação Infantil em creches e pré-escolas apresentou maior significação nas décadas de 80 e 90, devido à urbanização, à industrialização e à participação da mulher no mercado de trabalho, exigindo a criação de instituições para o cuidado e educação das crianças, e o reconhecimento pela sociedade da importância das

experiências da infância para o desenvolvimento da criança. Os resultados desses movimentos foram um aumento de creches, mantidas e geridas pela administração pública, multiplicação de creches particulares conveniadas com o governo municipal, estadual ou federal, e uma participação maior das mães no trabalho desenvolvido nas instituições.

Apesar da presença de um número maior de creches mantidas por órgãos públicos, a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena, como os "lares vicinais", "creches domiciliares", programas assistenciais de baixo custo e nem sempre de boa qualidade, estruturados com a utilização de recursos comunitários, e que até hoje continuam recebendo apoio governamental.

Barbosa (1997) mostra que, nesse mesmo período intensificou-se um rico debate entre educadores brasileiros sobre a função social da educação na escola e a produção teórica daí resultante, contribuindo para o repensar das visões reprodutivistas na educação. Educadores passaram a se interessar ainda mais pelo debate sobre o papel da pré-escola, na discussão mais global do processo educacional brasileiro, pois defendiam que fosse dada prioridade ao ensino básico, uma vez que a pré-escola era apenas usada como arma de mero assistencialismo e de compensação.

Na década de 80, muitas reflexões foram sendo simultaneamente desenvolvidas por diversos pesquisadores (Kramer, 1991; Oliveira, 1994, 1995; entre outros) interessados por instituições pré-escolares. Construíram novos olhares sobre a infância e suas necessidades, estabelecendo através das discussões, uma crítica ao caráter educativo dos atendimentos existentes às crianças menores de 6 anos, filhas de famílias de baixa renda.

Barbosa (1997) ressalta que,

> Os anos 80 e 90 foram ganhando então, uma marca: um debate mais aberto sobre Educação Infantil entre aqueles que a defendem do modo mais tradicional, outros que a combatem por achá-la desnecessária e/ou "ideológica", e os que a defendem e a percebem por uma perspectiva crítica, buscando mostrar sua importância histórica e a necessidade de se construir um novo referencial teórico no campo da educação de crianças de 0 a 6 anos.

Em 1985 novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, começava a ser admitida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas. Nesse contexto, retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola, e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Nas décadas de 70 e 80 a influência das teorias construtivistas (Piaget, Kamii, Emília Ferreiro) se fez crescente no Brasil. No entanto, ao mesmo tempo em que as abordagens construtivistas ganhavam espaço entre os educadores brasileiros, ocorreu a releitura de autores filiados ao marxismo, como Vygotsky e Wallon, mesclados na ideia de construtivismo e teorias interacionistas. Muitos pesquisadores e educadores do final dos anos 80 e início dos anos 90 assumiram essa perspectiva teórico-histórica-dialética, acreditando que ela pudesse conduzir a um caminho mais próximo à síntese e à construção de uma teoria mediatriz sobre a educação e o desenvolvimento infantil em creches e pré-escolas.

Nessa perspectiva, lutas pela democratização da escola pública, somadas às pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas, como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

A década de 90 permitiu novos marcos como a promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente (1990), que concretizou as conquistas dos direitos da criança promulgados pela Constituição de 1988. Na Educação Infantil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, impulsionou diferentes setores educacionais (universidades, instituições de pesquisas, sindicatos de educadores e organizações não governamentais) à defesa de um outro modelo de Educação infantil.

A preocupação em compreender o valor do comportamento de brincar da criança foi, ao mesmo tempo, tendo crescente ênfase na psicologia do desenvolvimento, a partir do final do século passado e na primeira metade deste século; partindo de uma visão sóciointeracionista do desenvolvimento humano, elaborada por (Oliveira, 1988) a partir

dos trabalhos escritos por Mead (1972), Moreno (1974), Vygotsky (1979) e Wallon (1981), em que o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento, nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando o seu comportamento. Ao contrário, ele se dá a partir das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, em especial graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas.

Na busca de novos enfoques teórico-metodológicos dos processos de ensino-aprendizado e desenvolvimento, os três autores soviéticos, Vygotsky (1886-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), e o francês Wallon (1879-1962), rediscutem o papel da instrução e da apropriação de conhecimentos no processo de interação, do desenvolvimento da cognição, da emoção e da individuação. Compreenderam daí que o desenvolvimento das funções psíquicas e a organização e estruturação emocional são premissas e, concomitantemente, resultado do processo de ensino, implicando em uma nova perspectiva para o debate pedagógico, a respeito do papel da escola no desenvolvimento infantil e sobre as propostas pedagógicas que se voltam às crianças até 6 anos.

Vygotsky, Wallon e outros tentaram fugir das formas mais tradicionais, não estando interessados apenas na uniformidade – que não captaria o processo de construção afeto – cognitivo em andamento e em comportamentos fossilizados. Além das mudanças quantitativas, o interesse recaiu nas transformações qualitativas das diferentes funções psicológicas (atenção, percepção, memória, pensamento e linguagem), e no reconhecimento do papel da atividade e do movimento nesse processo. BARBOSA (1997).

Perante esse ponto de vista, entenderam que o estudo da criança, de seus comportamentos, de sua linguagem e de suas atividades não deveria ser realizado apenas em laboratórios ou através de simples testes ou provas, mas também em meios ou contextos nos quais ela estivesse envolvida: na escola, no meio familiar, no trabalho produtivo, nas brincadeiras, etc. Nesse sentido, Vygotsky (1984, p. 57) afirma que, “a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural e não uma formação natural e universal da espécie humana”. Ela se dá graças ao uso de signos que são as representações do objeto, é algo simbólico que se coloca no lugar do outro, processos

para a orientação social; e ao emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado.

Segundo Vygotsky (1984, p. 114) “a aprendizagem precede o desenvolvimento”. Posto isso, tem-se a ideia antagônica à outrora difundida de que a criança precisa primeiramente adquirir determinada capacidade para aprender determinado conteúdo, o que equivale dizer que é no processo de elaboração do conhecimento que se constroem, também, habilidades, pois o que se pretende é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado das crianças, muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia, que precisa ser considerada.

Para Vygotsky, a aprendizagem configura-se no desenvolvimento das funções superiores, através da apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação. A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica, e um processo mediante o qual as crianças acedem à vida intelectual daqueles que as rodeiam. É por isso que para ele:

> (...) a brincadeira cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. VYGOTSKY (1984, p.114)

Os signos não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas o sujeito, deles se apropria desde o nascimento, na sua relação com os parceiros mais experientes que emprestam significações às suas ações em tarefas realizadas em conjunto. As interações adulto-criança, em tarefas culturalmente estruturadas com seus complexos significados, criam “sistemas partilhados de consciência”, culturalmente elaborados e em contínua transformação.

O grupo permite que a criança aprenda a diferenciar-se dos outros, que assuma obrigações definidas entre os membros, penetrando aí a ideologia. Wallon ressalta que a escola constitui um meio rico e diversificado, que possibilita à criança vivenciar com seus pares, por meio da brincadeira, outros lugares nas relações, sendo ora líder, ora liderada, ora pai, ora filho, ora outra personagem; propiciando a percepção da criança quanto às suas semelhanças e diferenças com o grupo, aprendendo a lidar com os conflitos.

A perspectiva teórico sócio-histórica-dialética do desenvolvimento humano nos convida a entender a criança como um sujeito ativo que entra em contato com o real, o qual é movimento em transformação, pois à medida em que a criança se apropria de uma série de pensamentos, linguagens e signos, ela se torna viva e capaz de transcender o percebido, imediatamente, por meio da interação com o outro, onde as atividades (brincadeiras, falas, gestos, signos, movimento, escrita, etc.) compartilhadas criam uma nova forma de estabelecer o pensamento, tornando-a um sujeito participante de um processo histórico-social e cultural, das transformações da época em que vive.

A importância da Brincadeira, na perspectiva sócio-histórico-dialética, é que ela é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. Nesse sentido, Brincar é uma atividade humana universal, encontrada nos vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico. Como toda atividade humana, o brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico, sendo transformado pela própria ação dos indivíduos e por suas produções cultural e tecnológica. Os jogos e as brincadeiras são, assim, transformados continuamente.

A brincadeira é uma atividade que envolve a criança e sua cultura. Adquirindo especificidades de acordo com cada grupo. Tem um significado cultural muito marcante, pois é por meio do brincar que a criança vai conhecer, aprender e se constituir como um sujeito pertencente ao grupo, ou seja, o jogo e a brincadeira são meios para a construção de sua identidade cultural e social.

Brincar é imaginar e comunicar de uma forma específica, que uma coisa pode ser outra, a criança pode ser um personagem, um objeto ou um animal, que um lugar faz de conta que é outro. Como bem definiu Brougére (1997, p. 35):

> [...] a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: nela, as coisas transformam-se em outras. É um espaço à margem da vida cotidiana que obedece as regras criadas pela circunstância. Nela os objetos podem apresentar-se com significado diferente daquele que possuem normalmente.

Brincando, a criança adentra o mundo imaginário onde ela é autora do seu script. Vygotsky (1994) ressalta que o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados. Brincar é experimentar por meio da repetição e da ação imaginativa outras formas de ser e de pensar. E, também, é

brincando que a criança em idade pré-escolar (3 a 6 anos) vai começar a perceber o objeto, não da maneira que ele é, mas como desejaria que fosse; ela lhe confere um novo significado. No brinquedo, o significado torna-se o ponto central, e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada, podendo se afirmar que é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, onde a ação regida por regras começa a ser determinada pela ideia/ imaginação, e não pelos objetos.

Vygotsky afirma que o brinquedo que comporta uma situação imaginária, também comporta uma regra. Não uma regra explícita, mas uma regra que a própria criança cria; retratando que toda situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado.

Ao brincar, o afeto, a motricidade, a linguagem, a percepção, a representação, a memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. O jogo de faz de conta é ferramenta para a criação da fantasia, abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos, é precisamente uma atividade que tem haver com conteúdos e habilidades, trabalhados pela criança em seu desenvolvimento no interior de uma cultura concreta.

Em seus estudos Vygotsky (1984) afirma que "é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário". Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência; e ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades.

Considera-se, portanto, que a Brincadeira é uma atividade privilegiada de aprendizagem infantil, onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária, e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. Ao definir papéis a serem representados, atribuindo significados diferentes aos objetos para o uso no brinquedo, e no processo de administração do tempo e do espaço em que vão definindo os diferentes temas dos jogos, as crianças têm a possibilidade de levantar hipóteses, resolver problemas e ir acedendo, a partir da construção de sistemas de representação, ao mundo mais amplo, ao qual não teriam acesso no seu cotidiano infantil.

É por essa razão que Vygotsky considera que a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento iminente”, que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro(a) mais capaz. Ainda, segundo esse autor, a imaginação, a imitação e a regra, são características que estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz de conta, de regras, e podem aparecer também no desenho, considerado enquanto atividade lúdica. Cada uma dessas características pode aparecer de maneira mais evidente em um tipo ou em outro de brincadeira, tendo em vista a idade e a função específica que desempenham junto com as crianças.

As crianças experimentam papéis culturais existentes nas sociedades em que vivem e, no momento em que brincam, de fato os incorporam. Recriam, dessa maneira, o mundo que as cerca: mundo de sua e de outras classes sociais, mundo das histórias, mundo da TV, mundo que lhes chega pelos meios mais diversos e que elas reelaboram, para melhor compreendê-lo. Daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade da hierarquia social existente na sociedade atual, e da necessidade de transformações.

Percebe-se que a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos, e não apenas ao universo dos objetos que ela tem acesso. Entrando nesse mundo ela age além do seu comportamento cotidiano. Na brincadeira a criança é desafiada a indagar, questionar, transformar e desvendar a própria realidade. Partilhando as brincadeiras com outras crianças ela tem a oportunidade de vivenciar diferentes emoções, afetos, rupturas, trocas, aproximações, disputas e cumplicidades, e isso ensina bastante a respeito da complexidade do comportamento e das relações humanas. Pois ao vivenciar estes momentos, a criança é obrigada a enxergar diferentes opiniões e pontos de vista, além de lutar pelo seu próprio.

Acreditamos, ainda, que a brincadeira tem uma enorme influência no desenvolvimento da criança, não só pelo fato de servir como instrumento de autoconhecimento e de descoberta do mundo, bem como no desenvolvimento de processos psíquicos que possibilitam: a imaginação, a linguagem, o pensamento, a memória, a criatividade, a expressão e a concentração. O jogo permite finalmente que a

criança explore seu próprio corpo em relação com o espaço físico, assim como exercício da motricidade.

Apesar de reconhecermos a importância vital da brincadeira infantil, ocupar um espaço central como parte integrante das atividades educativas, entendemos que ela, por si só, não é suficiente para que o aprendizado e desenvolvimento se realize, nem tão pouco que todas as atividades devam se restringir ao brincar.

As crianças precisam ter variadas oportunidades de pensar, refletir, de duvidar, de agir, discutir, criar, recriar e imaginar... Mas fiquemos atentos, hoje nossas crianças parecem não estar viajando mais para a Terra do Nunca, não fazem casinhas de areia, comidinhas com terra e folhinhas, cabanas de lençóis... Pouco se cria, pouco se imagina e se expressa, sobretudo pelo excesso de tempo com brinquedos tecnológicos, por falta de espaço, tempo, mediação dos pais. Porém, essa restrição para brincar não ocorre apenas em casa, mas também, em algumas Instituições de Educação Infantil e escolas. Ultimamente, nós professores, ficamos mais preocupados com a aprendizagem das letras, escrita, raciocínio matemático... E as brincadeiras?! Ah, não têm lugar na rotina. Não dá tempo!

Não vemos Instituições de educação Infantil (creches e pré-escolas) como preparação para o ensino fundamental, nem como miniatura dessas. Acreditamos nela dentro de uma perspectiva sócio-histórica-dialética, como um espaço privilegiado de convivência de adultos e com outras crianças, que têm a mesma energia, a mesma curiosidade de compreender o mundo, os mesmos conflitos no confronto com a lógica dos adultos. Nesse sentido, consideramos ser direito da criança “des-envolver-se”, sair do invólucro da família, para ser lançada ao mundo.

Acreditamos sinceramente que a Educação Infantil pode e deve ser uma experiência feliz e acompanhada de significado, onde a criança, convivendo com seus pares, vai se constituindo como pessoa diferente das demais, e tomando gosto pela relação solidária que pode ser estabelecida entre diferentes que se respeitam. Nesse clima, brincar, conhecer, aprender e ressignificar o mundo que a rodeia, mergulhar no desconhecido, há de ser sempre uma aventura recheada de muito prazer.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia. Formação de conceitos na pré-escola: uma versão sócio-histórica-diáletica. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394 de 24 de dezembro de 1996.

BROUGÉRE, Gills. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Z.R. Jogo de Papéis: Uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, USP.1988.

VIGOTSKY, L.V. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____Psicologia Pedagógica. (Edição Comentada). São Paulo. Editora Artmed, 2010.

_____. LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, H. O brincar. In: WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SALA DE ÁREAS: A INFLUÊNCIA DO ESPAÇO NA BRINCADEIRA

Aline Jaislane de Souza Tavares
Universidade Federal de Alagoas - UFAL
alinetavares285@gmail.com

O presente artigo tem por objetivo relatar o Projeto de Intervenção realizado durante o segundo semestre de 2014, na disciplina de Estágio 2 – Educação Infantil do curso de Pedagogia do Centro de Educação – CEDU da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Ele foi implementado numa creche-escola localizada no bairro do Pontal da Barra, na cidade de Maceió, Alagoas, com a turma do maternal II integral. O tema escolhido deu continuidade à implementação de uma sala de áreas fundamentada na abordagem High/Scope, iniciada por duas equipes de estagiárias do semestre anterior. O projeto intitulado "Sala de áreas: a influência do espaço na brincadeira" visou reorganizar a sala de áreas já existente na escola, promovendo o brincar e a aprendizagem ativa.

O currículo High/Scope tem uma premissa básica fundamentada na ideia de que o conhecimento é construído pelo sujeito na interação com o meio físico e humano, assim, toda interação da criança deve ser valorizada e possibilitada por meio de uma organização do espaço e do tempo, ampliando suas ideias e ressignificando o desenvolvimento infantil. (HADDAD, 2004).

Na abordagem High/Scope existe uma organização curricular denominada "Roda da Aprendizagem" que tem como princípio a aprendizagem pela ação e os demais componentes são coerentes com esse princípio. São eles: a interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária e avaliação.

Roda da aprendizagem
Fonte: HOHMANN; WEIKART, 1997, p. 14.

A aprendizagem ativa ou aprendizagem pela ação é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento a partir da experiência direta e imediata de objetos, pessoas, ideias e conhecimentos. (HOHMANN; WEIKART, 1997).

O adulto, como um observador participante deve possibilitar que a criança crie seus próprios conceitos e atividades a partir do que ouve, vê, sente e manipula, envolvendo-as em experiências que possam produzir novas ações em seu ambiente.

> Uma das especificidades dos programas baseados na aprendizagem pela ação são as múltiplas oportunidades que eles oferecem às crianças para que possam fazer escolhas. As crianças pequenas são perfeitamente capazes - e estão desejosas - de escolher os materiais e de decidir como os vão utilizar. Muitos dos materiais são novos para elas, por isso é frequente que os não usem nas funções para que foram feitos. Em vez disso, as crianças põem em ação as suas potencialidades inventivas e de criação, manipulando os materiais de acordo com os seus próprios interesses e capacidades. (HOHMANN; WEIKART, 1997, p. 35).

Na concepção dessa abordagem a rotina diária possibilita à criança saber, seguir e compreender uma sequência de acontecimentos. Nesse sentido, todas as crianças têm a oportunidade de escolher e/ou produzir o caminho a qual vai ser seguido no dia-a-dia em

suas práticas. É nessa rotina diária que o adulto vai oferecer às crianças um ambiente onde elas possam desenvolver suas potencialidades, seus interesses e mediar a resolução de conflitos interpessoais.

Já a avaliação ocorre num conjunto de tarefas que o adulto proporciona para observar as crianças, interagir com elas e planejar toda a sua ação. A partir do momento em que o adulto está no espaço das crianças como observador, deixa de ser apenas observador para se tornar observador participante, registrando tudo aquilo que veem e ouvem nas atividades realizadas pelas crianças.

Contrastando com as abordagens educacionais sistemáticas, a que estamos habituados, o método High/Scope, também conhecido como “a criança em ação” em Portugal, pode ser caracterizado por suas práticas pedagógicas se basearem no construtivismo de Jean Piaget, tem o diferencial de permitir a criança construir suas próprias brincadeiras, não atendendo aos interesses do adulto, e sim, apenas as suas vontades. O adulto não vai limitar as escolhas e os espaços da criança, mas sim mediar, auxiliar, acompanhar e/ou ajudar no que for preciso em suas interações.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), a brincadeira, ao lado das interações, constitui o eixo da proposta pedagógica e curricular das instituições da Educação Infantil, porém é sabido que nem sempre acontece de tal forma.

É necessário que se oportunize um espaço adequado para a criança realizar suas brincadeiras e ressignificar suas ações. É importante que a criança encontre a liberdade para realizar seus interesses, modificá-los de acordo com a necessidade que vê no ambiente e na atividade que realiza. Ou seja, é propiciar desde um ambiente rico em possibilidades de brincadeiras e ações até condições de uso do material e do espaço disponível.

Segundo Kishimoto, "o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização" (KISHIMOTO, 2009, p. 18). Assim, não é preciso que a criança veja um brinquedo de determinada forma e trabalhe com ele a partir do que é considerado como sua função. O brinquedo e a brincadeira devem dar possibilidade e liberdade de a criança planejar sua ação, revê-la e refazê-la, determinando para ela o que faz sentido, o que se faz mais interessante, podendo ser modificado a qualquer momento.

Como foi dito anteriormente e segundo as Diretrizes Curriculares (2009), a brincadeira ocupa lugar importante nas instituições de educação infantil e se faz

necessária para o desenvolvimento da criança em suas várias etapas. Assim, por mais que o adulto tenha uma imagem de brincadeira e de brinquedo, esse não pode interferir plenamente com suas concepções no que diz respeito as atividades da criança; por mais que se tenha um conjunto de valores, ele não pode impor suas percepções no que diz respeito ao momento da criança.

O nosso projeto, baseado nessa concepção de brincadeira contida na abordagem educativa High/Scope, buscou reorganizar um espaço em suas áreas específicas e observar como avaliação subsequente do que foi feito, o que as crianças fazem e produzem nessas áreas.

O processo realizado na rotina diária da abordagem High/Scope é a sequência planejar-fazer-rever, o que possibilita a aprendizagem pela ação. O planejar consiste no momento em que as crianças relatam suas intenções e vontades, através de palavras e/ou gestos, dependendo da idade, como um plano de ação, o que elas realizarão na sala de áreas. Por meio do planejar, a criança desenvolve a linguagem e sua imaginação, no momento em que ela mesma e o outro relatam suas futuras ações. Cabe ao adulto fornecer materiais e experiências para que as crianças se mantenham interessadas no período de planejamento.

Seguindo a sequência, após o planejar, a criança tem o tempo de trabalho. Nesse instante, a criança tem a oportunidade de concretizar as suas intenções, de por em prática seu planejamento e também de iniciar atividades não planejadas. Os adultos presentes devem interagir com as crianças de forma que as apoiem sem interferir, com tal atitude o adulto promove o desenvolvimento do sentido de iniciativa das crianças. Diferentemente se não recebessem apoio algum, que se sentiriam frustradas e culpadas, influenciando assim na diminuição da frequência das tentativas de realizar suas brincadeiras. No final do "fazer" as crianças arrumam os materiais utilizados.

Após essa etapa, é feito o processo de revisão, em que as crianças compartilham e refletem sobre suas ações realizadas no tempo de trabalho.

O Projeto de Intervenção foi realizado na sala de áreas com duas turmas do maternal II, crianças entre 3 e 4 anos. Intitulado "Sala de áreas: a influência do espaço na brincadeira", o projeto foi realizado no período de 8 de outubro a 19 de novembro de 2014, nas manhãs de quarta e quinta, totalizando 12 sessões. O desenvolvimento do projeto ocorreu em três etapas: análise da situação, reorganização do espaço físico e implementação do planejar-fazer-rever. Primeiramente, foi apresentado o Projeto de Intervenção à equipe pedagógica da instituição, e em seguida realizou-se uma análise da

situação do espaço, ou seja, observou-se os materiais que já constavam na sala de áreas e os que estavam em falta, para fazer as alterações necessárias.

Após a análise, fizemos a reorganização do espaço físico. Nos responsabilizamos pela reorganização da área de arte e da área de leitura e escrita. Planejamos levar materiais mais diversos para a área de arte, além dos giz de cera, rolos de papel higiênico e pincéis, incrementamos com esponjas, papel alumínio, argila, tintas, massa de modelar, cola e lixas, para que as crianças conhecessem outros tipos de texturas. Já na área de leitura e escrita, aumentamos o acervo de livros e fantoches. Além das duas áreas mencionadas, a sala também continha o espaço da fantasia e um cômodo da casa, a cozinha.

Com a reorganização da sala de áreas, foi feita a familiarização da turma com os novos objetos da sala, e assim, demos início ao planejar-fazer-rever. Na fase do planejar as crianças relataram suas intenções, seus planejamentos e suas vontades a serem realizadas na sala de áreas. Para isso elas participaram de algumas dinâmicas propostas pelo grupo, como: a “Bola maluca”, na qual as crianças sentaram-se em círculo e utilizando uma bola, elas começaram a passá-la de mão em mão. Durante esse processo, quando o adulto dissesse "PARE!" e a criança que estava com a bola nas mãos contava seus planos de brincadeira; a outra dinâmica foi o “Saco dos nomes”, em que foram colocados os nomes de todas as crianças dentro do saco. Cada uma retirava um nome sem olhar e esse escolhido equivalia a criança que iria planejar. Ao terminar, a criança que contou seus planos, retirava o nome da próxima, e assim por diante; foi realizado também o “Passa anel”, em que o adulto com o anel nas duas mãos fechadas passava-o para uma criança e ela falava os seus planos, em seguida, ela fazia o mesmo que o adulto, passava o anel para uma outra criança, e essa criança também relatava seus planos, e assim, sucessivamente. Durante o passar do anel, as crianças cantavam a música do "Perdi meu anel no mar"[165]; “Toca o telefone” consistiu na utilização de dois telefones, um com o adulto e um com uma criança. O adulto telefonava para a criança, e na ligação ela relatava suas futuras ações. Ao final do telefonema, a criança passava o telefone para uma outra, e assim, até que todas tenham dito seus planejamentos.

Em seguida, elas colocaram em prática suas ações planejadas e até mesmo ações não planejadas, pois durante as brincadeiras elas realizavam ações antes não comentadas durante o planejar. E por fim, foram feitas reflexões acerca das atividades realizadas durante o tempo de trabalho.

---

[165] Música “Perdi meu anel no mar” de Bia Bedran. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LYPBmXWD6WU>.

Durante o período que estivemos na creche-escola, foi possibilitada, a nós estagiárias, a oportunidade de trabalhar a abordagem High/Scope, método educacional americano que aborda o sujeito como o principal responsável pelo seu conhecimento por meio da interação com o meio físico e humano, o que nos oportunizou experienciar novas práticas pedagógicas na educação infantil.

A infância carrega em si uma imagem de inocência, de algo primitivo e em constante processo de formação e transformação. Porém, não se pode acreditar que isso limita todo o aprendizado da criança ou dizer que o mesmo não ocorre ou ainda, não abarca os conhecimentos prévios e sociais que contemplam a realidade da criança. Deve-se então partir da premissa que a criança constrói seu processo de aprendizado, que ela ressignifica suas ações, que ela modifica seu espaço de acordo com suas necessidades e mais ainda, que ela interfere e é o principal responsável pelo que faz em suas ações a partir do que já sabe, vê e ouve.

Nas primeiras sessões da intervenção foi observado a timidez e a vergonha no momento do planejar, a dependência das crianças, o "querer ajuda", uma certa dúvida do que poderia ou não ser feito naquele espaço e com os materiais, na fase do fazer, e o interesse por apenas uma área da sala. Com o passar das sessões, chegamos a conclusão de que possibilitando a confiança em suas atitudes para se sentirem mais capazes na concretização dos seus sonhos por meio do espaço, conseguimos o avanço delas, onde as crianças se demonstraram habituadas a falar o que pretendiam brincar, exploraram mais todas as áreas e manifestaram sua imaginação, construindo histórias de viagens e aventuras.

Concluiu-se também que a maior dificuldade esteve sempre no fim de cada sessão, no momento de arrumar a sala e fazer a roda de conversa novamente, no caso, o rever as ações planejadas inicialmente, pois as crianças não queriam encerrar as brincadeiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer 01/1999, aprovado em 11 de novembro de 2009.

HADDAD, Lenira. Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação. **Pátio Educação Infantil**. ano II, n. 5, ago/nov 2004.

HADDAD, Lenira. A brincadeira da criança para Gilles Brougère: suas características e seu lugar na Educação Infantil. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; PALMA, Rute Cristina

Domingos; CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. (Org.). **Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil**. Cuiabá: EduFMT, 2013, p. 113-126.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. A abordagem High/Scope para a educação pré-escolar. In: _____. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. p. 1 - 14.

_____. A aprendizagem pela acção: como as crianças constroem o conhecimento. In: _____. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. p. 17 - 61.

_____. Arranjo, organização e equipamento dos espaços destinados às crianças em acção. In: _____. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. p. 161 - 220.

_____. A rotina diária da abordagem High/Scope - um enquadramento para a aprendizagem pela acção. In: _____. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. p. 223 - 244.

_____. O processo de planejar-fazer-rever característico da abordagem High/Scope. In: _____. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. p. 247 - 367.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13 – 41.

BRINCADEIRA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO VIVENCIADO?

Amanda Valiengo, Universidade Federal de São João Del Rei, MG.
E-mail: amanda.valiengo@ufsj.edu.br
Elieuza Aparecida de Lima, Unesp, Campus de Marília, SP.
E-mail: aelislima2013@gmail.com
Camila Valiengo, Unesp, Campus de São Paulo, SP.
E-mail: milavaliengo@hotmail.com

Resumo

Este trabalho resulta de pesquisa de Iniciação Científica, cujo objetivo foi catalogar e analisar vivências, dentre elas as de brincadeira, em escolas de Educação Infantil de um município de Minas Gerais. A metodologia utilizada foi qualitativa e quantitativa, com os seguintes encaminhamentos: 1) geração de dados a partir de sessões de observação em situações de estágio: nessa etapa, a professora universitária junto com 21 graduandas do Curso de Pedagogia realizou um quadro de observação, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Cada estudante observou e anotou no Diário de Bordo todas as situações com brincadeiras durante cerca de 70 horas de estágio. 2) sistematização dos dados efetivada em ações de Iniciação Científica, orientadas pela mesma professora. Especificamente sobre a brincadeira, foram analisados: a duração, a recorrência na rotina, a intervenção das professoras, os tipos de brincadeiras realizadas e os materiais disponibilizados e utilizados pelas crianças. A partir dos dados gerados, os resultados revelam: os espaços destinados para a brincadeira são restritos ao parquinho e às salas das turmas; os materiais mais utilizados são brinquedos (carrinhos, bonecas, bola) e peças de montar; as professoras fazem poucas intervenções nas brincadeiras; há realização de diferentes brincadeiras, mas consideramos ainda insuficientes para representarem de fato a principal linguagem infantil e um direito fundamental da criança.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Brincadeira; Direitos infantis.

Palavras iniciais: A brincadeira como direito infantil

Desde a década de 1980 ocorrem diferentes movimentos legais e sociais para a inclusão da Educação Infantil como direito da criança. A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, afirma: “o dever do estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 1988). Este texto legal ampara o sentido de creche como instituição com caráter

educacional, constituindo-se, nesse capítulo da lei, subsídios para cultivarmos a indissociabilidade das ações de cuidado e de educação organizadas e desenvolvidas com crianças menores de seis anos.

Em 1999, o Conselho Nacional da Educação aprova a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 1999), que, em 2009, passa por uma revisão. Essas diretrizes são essenciais à medida que orientam a organização das situações pedagógicas do dia a dia de crianças e de adultos em cada instituição de Educação Infantil. Segundo as DCNEIs, "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores a interação e a brincadeira [...]" (BRASIL, 2009, p.4).

A partir desses avanços legais, a par de avanços científicos, a pesquisa de iniciação científica ora apresentada e discutida foi desenvolvida na perspectiva de catalogar e analisar as vivências na Educação Infantil em relação à brincadeira. Nesse processo, algumas questões orientaram nosso olhar: quanto tempo é destinado à brincadeira na Educação Infantil em algumas instituições onde foram realizados os estágios? Quais brincadeiras são realizadas com as crianças pequenas? Como o espaço, tempo e materiais estão organizados? Qual é o papel das professoras?

A partir dessas questões, os dados foram gerados considerando ações de estágio de 21 graduandas de Pedagogia, durante 70 horas de observação e registro em um quadro feito de maneira coletiva na universidade; trabalho motivado por diferentes pesquisas denotativas do valor da brincadeira para o pleno desenvolvimento infantil. Dentre elas, destacamos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural (ELKONIN, 1987; MUKHINA, 1996) e alguns estudos no campo da educação (CAMPOS, 2009; WAJSKOP, 2007).

Campos e Rosemberg (2009), no texto "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" destacam a brincadeira como primeiro direito da criança. Esse direito é também anunciado pela Teoria Histórico Cultural quando considera a brincadeira de faz de conta com papel motivador de revoluções no desenvolvimento humano nos anos iniciais da vida, especialmente dos três aos seis anos de vida.

Com Leontiev (2001) aprendemos, assim, que, em cada etapa da vida, há uma atividade principal, que é formada e apropriada histórica e socialmente. Nos primeiros meses após o nascimento, o bebê aprende, na relação com o outro, a primeira atividade principal motivadora de aprendizagens e desenvolvimento infantil. Nesse momento, é a

relação emocional com pessoas do seu entorno (normalmente a mãe ou familiar, e aqueles bebês que vão à instituição de Educação Infantil têm como uma das referências de relações afetivas o professor que educa e cuida dele). Com base nos aprendizados conquistados nessa atividade, a criança aproprie-se de necessidades novas, dentre elas a de agir com objetos. Surge, assim, a atividade principal denominada objetal manipulatória, por volta do final do primeiro ano até os três anos aproximadamente. No final da primeiríssima infância, surgem interesses novos e orientadores da brincadeira de faz de conta, atividade promotora de desenvolvimento infantil até próximo dos sete anos.

Wajskop (2007) considera a brincadeira como atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade mediante a utilização de sistemas simbólicos próprios. Na idade pré-escolar, o jogo como atividade principal é o motivador de neoformações cerebrais e influencia diretamente no desenvolvimento da personalidade e inteligência infantis. Nesse momento da infância, por meio dessa atividade e de outras a ela relacionadas, como o desenho, há possibilidades de formação da autoconsciência, da moral e da conduta (MUKHINA, 1996).

Elkonin (1987) ressalta a dificuldade do professor de proporcionar atividades com o jogo por vários motivos, como, por exemplo, seu papel na organização e no enriquecimento de atividades lúdicas na infância; o que significaria tomar consciência da sua função docente como criador de mediações no ambiente educativo e na disponibilidade de materiais.

Para Elkonin (1987), ao professor cabe: fazer escolha de temas que possibilitem a introdução de um conteúdo; a utilização de papéis caracterizados por ações harmônicas, positivas e cooperativas; a consideração sobre a uniformidade dos papéis entre as crianças, para que elas possam representar os papéis desejados, assim como uma escolha criteriosa dos materiais (e brinquedos).

Especialmente sobre os materiais e brinquedos, vale ressaltar que historicamente também passaram por um processo de transformação. Ter um mordedor, chocalho, por exemplo, para o bebê é uma proposta recente no curso da humanidade, que foi possível por meio do desenvolvimento do conceito de infância e pelos avanços científicos, segundo os quais esse período é o momento em que o sujeito mais aprende e se desenvolve e que a ação da criança por meio dos objetos ativa e impulsiona esse processo.

No período da Educação Infantil, é valorosa a introdução das brincadeiras que são aprendidas socialmente e devem ser propostas à criança desde bem pequenininha (BRASIL, 2012). A brincadeira tem função especial nesse momento da infância porque possibilita à criança

> tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (BRASIL, 2012, p. 11).

Em linhas gerais, destacamos avanços legais e científicos em defesa da brincadeira na Educação Infantil e, no próximo item, discutimos dados gerados em cidades do interior de Minas Gerais, por meio da observação e catalogação em dois grupos de turmas da Educação Infantil: de crianças de até 3 anos de idade e de crianças de 4 a 6 anos de idade.

Brincadeira: direito vivenciado?

A pesquisa focada nesta apresentação foi de cunho qualitativo e quantitativo para responder ao objetivo central de catalogar e analisar as vivências com a brincadeira na Educação Infantil, a partir dos seguintes critérios sobre a realização dessa atividade: a duração, a recorrência na rotina, a intervenção das professoras, os tipos de brincadeiras realizadas e os materiais disponibilizados e utilizados pelas crianças. Conforme já apontado, foram 21 estagiárias pesquisadoras que participaram da investigação. Cada estagiária observou durante 70 horas as atividades que ocorreram, majoritariamente, em instituições públicas de Educação Infantil, sediadas em um município de Minas Gerais, e cinco estágios foram desenvolvidos em instituições públicas de cidades do entorno vinculadas também à uma prefeitura.

Para a análise dos dados gerados, dividimos em dois grupos: estágios realizados com crianças menores de 3 anos de idade, totalizando 9 estagiárias e, estágios realizados com crianças entre 4 e 6 anos de idade, com 12 estagiárias.

Os dados gerados têm por base 1.470 horas de observação. Dentre elas, 630 horas com crianças de menores de 3 anos e 840 horas com crianças entre 4 e 6 anos. Vale ressaltar que embora a Educação Infantil hoje contemple crianças de até 5 anos, nas instituições observadas havia crianças de até 6 anos.

Em relação à realidade observada nas turmas de crianças menores de 3 anos, segue o quadro abaixo:

Quadro 1: Brincadeira e contextos em turmas de crianças de até 3 anos

Brincadeira	**Espaço**	**Duração**	**Materiais**	**Sessões**	**Intervenção do professor**
Com o corpo/ cantigas de roda/ danças	Sala de aula (9x) Pátio (1x)	4 horas	DVD, som, lençol, cadeira	10x	Cantar com a criança, fazia e a criança repetia, observação
Brincadeiras/ parquinho/	Parquinho-8x Sala de aula 2 x	6 horas e 05 min	Recipiente de bolinha de sabão,balão, Instrumentos musicais, escorregador, balanço	10x	Observação
Encaixe/ lego/ blocos de montar/ tabuleiro/ memória	Pátio 2x Sala de aula 19x	16 horas e 55 min	Lego, tampinha de garrafa,peças de montar,madeira	21x	Observação e ajudando quando necessário
Coordenação/movimento	Pátio 3x Parquinho 2x Sala de aula 3x Área(gramado) 2x Quadra 1x	7 horas e 05 min	Bola,lençol,cadeira,tubos, madeira	11x	Observação, estimulação e orientação
Faz de conta	Sala de aula - 31x Pátio-5x Refeitório -1x Quadra-2x Gramado - 2x	33 horas	Bonecas,carrinhos,massinha,pelúcia,bola,sucata	41x	Observação Estímulo

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a duração das brincadeiras, podemos verificar que das 630 horas observadas, 67 horas e 5 minutos foram destinados à brincadeira, divididas em 93 sessões, o que representa pouco mais de 10% do tempo observado. Ainda que a brincadeira possa, do ponto de vista científico e legal, ser entendida como atividade norteadora das práticas na Educação Infantil, nas práticas observadas em turmas de crianças pequenininhas, ela é representada (e, portanto, vivenciada) por um pequeno percentual de horas/tempo. Em média, cada turma observada teve por volta de 10 sessões realizadas. E cada estagiária dividiu as horas de estágio em aproximadamente 17 encontros na escola, significando, pelos dados conseguidos, que a brincadeira promovida e vivida pelas crianças todos os dias, o que fere um dos seus direitos fundamentais.

Dentre as brincadeiras observadas estão: as de movimento que envolvem partes do corpo, cantigas de roda e danças (10 sessões); brincadeiras no parquinho (10 sessões); as de encaixe, memória, tabuleiro (21 sessões); coordenação motora e movimento (11 sessões) e brincadeiras de faz de conta (41 sessões)

De acordo com os dados, as intervenções das professoras variam entre observação (embora nenhuma delas tenha realizado nenhum registro por escrito ou de outra maneira), estímulo (chamando as crianças quando alguma não está brincando, mostrando como fazer algo, principalmente nas brincadeiras dirigidas, as de roda, por exemplo), e auxiliando para que nenhuma criança se machuque ou intervindo quando havia conflitos entre as crianças.

Os materiais variam de acordo com a brincadeira proposta, mas normalmente são utilizados sempre os mesmos para um tipo específico de atividade lúdica. Para citar um exemplo, em quase todas as sessões de brincadeira de faz de conta, eram disponibilizados: bonecas, carrinhos, massinha, pelúcia, bola e sucata. Esses materiais,na maioria das escolas observadas, estavam guardados em baldes, misturados, alguns quebrados e sem higienização adequada. Nos momentos de brincadeira, normalmente as professoras despejavam os brinquedos no meio da sala e permitia que as crianças brincassem.

Um cenário muito similar foi percebido nas práticas educativas de crianças entre 4 e 6 anos de idade, como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 2: Brincadeira e contextos em turmas de crianças de 4 a 6 anos

Brincadeira	Espaço	Duração	Materiais	Sessões	Intervenção do professor
Com o corpo/cantigas de roda/danças	Sala de aula (2x) Pátio (3x) Quadra 2x Grama 1x	4 horas e 49 min	DVD	8x	Orientação e observação
Brincadeiras/ parquinho/	Parquinho-22x Sala de aula - 11x Pátio 2x	20 horas e 20 min	Escorregador,balanço,tnt,giz,massinha	35x	Observação, Orientação
Encaixe/lego/ blocos de montar/ tabuleiro/ memória	Pátio 2x Sala de aula 17x	10 horas e 16 min	Peças de memória,blocos de montar,quebra - cabeça,celular,alfabeto	19x	Observação e ajudando quando necessário
Coordenação/movimento	Pátio 10x Sala de aula 5x Quadra 11x	14 horas e 09 min	Giz,bola,garrafa pet,bambolê,corda, bolinha de papel	26x	Observação,direcionamento
Faz de conta	Sala de aula - 57x Pátio- 23x Quadra -2x	45 horas e 55 min	Bonecas, carrinhos, pneus, ursos, velocípede, panelinhas, guitarras, peças de montar	81 x	Questiona, entrega o material, faz outra atividade organiza os brinquedos, observa

Fonte: Dados da pesquisa.

A duração das brincadeiras realizadas pelas crianças entre 3 e 6 anos foi de 95 horas e 30 mim das 840 horas observadas, isto é, pouco mais de 11% do tempo em que permaneceram nas escolas nos momentos investigados. Foram 169 sessões destinadas à brincadeira. Em média, cada estagiária observou por volta de 14 sessões. Apesar da média, em algumas realidades, as crianças brincam mais e em outras menos, dependendo das proposições de cada professora. No entanto, há um planejamento em conjunto realizado pelos professores de cada escola que, muitas vezes, "unifica" as práticas observadas.

Dentre as brincadeiras observadas estão: as de movimento com as partes do corpo, cantigas de roda e danças (8 sessões); brincadeiras no parquinho (35 sessões); as de encaixe, memória, tabuleiro (19 sessões); coordenação motora e movimento (26 sessões) e brincadeiras de faz de conta (81 sessões). As intervenções das professoras variam entre observação, estímulo, auxílio, orientação para uma organização da disciplina ou explicação da brincadeira e, principalmente na brincadeira de faz de conta, para a correção de outras propostas realizadas em folhas pelas crianças – parecendo que a essas propostas é atribuído mais importância do que para a brincadeira.

Embora materiais e brinquedos sejam os mesmos utilizados pelas crianças menores, há alguns destinados somente ou com mais frequências às crianças mais velhas: é o caso, por exemplo, da corda, bambolê, velocípede e bola. Apesar de um número maior de brinquedos e materiais (em relação às crianças menores), há a persistência da falta de cuidados, carinho e atenção com esses objetos e, assim, com as possibilidades de relação das crianças com os bens culturais.

Palavras finais: algumas análises

É possível notar avanços científicos e legais, ao longo da história da Educação Infantil, indicadores da brincadeira como direito fundamental da criança na infância. No entanto, como buscamos destacar nas páginas anteriores, as práticas investigadas ainda não coadunam com tais avanços.

Por meio da pesquisa de campo, pudemos verificar que tanto nas turmas das crianças menores de 3 anos como na das maiores (entre 4 e 6 anos), o tempo destinado à brincadeira é de aproximadamente 10% do total do tempo que elas permanecem na escola. Desse percentual, podemos inferir que, em relação às crianças menores, muitas vezes, há uma concepção de que elas ainda não são capazes de brincar, e a maior parte do tempo é destinada para a higienização, descanso ou por longos tempos de espera, sem proposta pedagógica definida. As crianças maiores ficam mais ocupadas com exercícios preparatórios para o Ensino Fundamental, tais como preenchimento de lacunas em folhas onde o que se quer é ensinar as letras, palavras e números, mediante "atividades" de coordenação motora, contagem e treino das letras.

Apesar do tempo destinado para a brincadeira ser parecido nos dois segmentos da Educação Infantil, o número de sessões de situações no parque, com coordenação motora e movimento e brincadeira de faz de conta é mais expressivo para as crianças entre 4 e 6 anos de idade. Esse cenário parece revelar a suposição das professoras de que as crianças pequenininhas são incapazes de se deslocar, mexer, utilizar objetos e instrumentos maiores e também de que não são capazes de representar simbolicamente. No entanto, na contramão dos avanços das ciências, essas práticas se efetivam, desconsiderando que, a partir da atividade objetal, a criança brinca, aprende e se desenvolve, e por meio dela, há a criação de novas necessidades de conhecimento e o prenúncio de uma nova atividade, a brincadeira de faz de conta (ELKONIN, 1987).

Vale destacar o lugar ocupado pela brincadeira de faz de conta no conjunto das propostas educativas nas instituições investigadas: do total de horas vividas na escola, menos de 5% é destinado a essa atividade. Percebemos que, embora a ciência pedagógica e psicológica apresentem o valor da brincadeira de faz de conta para o desenvolvimento infantil, especialmente para a formação e o aperfeiçoamento da função simbólica da consciência, essencial para aprender a escrever e ler, na prática há poucas possibilidades de organização de materiais, espaço, tempos e intervenções docentes para a garantia de que a criança brinque, aprenda e se desenvolva.

Com o papel de mediador e criador de ações indispensáveis para viver a brincadeira na Educação Infantil, o professor aprende a observar e a ouvir as crianças com todos os seus sentidos, ao dominar elementos teóricos que possibilitem o enriquecimento da prática pedagógica e cultivar a observação como instrumento da sua atividade docente e como motivadora de ações pedagógicas dirigidas à criação de um entorno propício ao

faz de conta. Nesse processo intencionalmente pensado, diversificam-se tipos de brincadeira, materiais, tempos, espaços, conhecimento acerca das relações e funções humanas de trabalho, enfim, tudo o que amplie o conhecimento infantil para que os pequenos possam se expressar e se apropriar de novos conhecimentos por meio da brincadeira.

Para amparar essas ideias, Campos e Rosemberg (2009) afirmam que ambientes, organizados para garantir o lugar e a experiência de brincar, têm brinquedos e objetos organizados e acessíveis às crianças; no tempo institucional, há períodos destinados à brincadeira livre; as famílias recebem orientações sobre o brincar, por exemplo.

Nessa direção, vislumbramos a brincadeira como atividade séria, como direito da infância brasileira e com potência para aprendizagens e desenvolvimento infantil.

Referências:

BRASIL. Constituição.*Constituição Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 9.394, de 20.12.96, *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional***.** Diário Oficial da União, v.84, n.248, 23 dez. 1996.

_____. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Mec, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.*Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os diretos Fundamentais das Crianças*. MEC – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília- DF.: MEC/SEF, 2009.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarollo psíquico en la infância. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La Psicologia evolutiva y pedagógica enla URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 104-124.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo. Ícone, 2001.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar.* Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola.* 7.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O BRINCAR COMO DIREITO NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SERGIPE

Ana Maria Lourenço de Azevedo

Sonia Maria de Azevedo Viana

Este texto é recorte de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica que tem como objetivo central analisar as narrativas sobre o brincar das crianças de 4 e 5 anos de uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil em Aracaju/SE. O referencial teórico/metodológico está fundamentado nos pressupostos da Sociologia da Infância e aborda a criança como sujeito ativo, protagonista de sua história e produtora de cultura. Participaram da pesquisa 12 crianças. Os procedimentos metodológicos utilizados para a produção e análise dos dados foram desenhos e relatos em entrevista semi estruturada. Também foram realizadas rodas de conversas com as crianças para representar o brincar em desenhos/imagens. Na pesquisa foram abordados a infância e o brincar como fenômenos culturais, entendidos como práticas de significação e de sentidos, considerando-se as crianças em sua cultura como sujeitos contextualizados, com características próprias, que habitam um tempo/ espaço peculiares. Analisou o brincar como direito e condição essencial á produção das culturas infantis, e o *ser criança* como acontecimentos sociais e históricos em sua singularidade. Constatou-se que a infância e o brincar estão imersos em relações de liberdade e resistência e são produtos de uma formação ampla onde aspectos culturais, econômicos e sociais são determinantes para a produção do brincar e do *ser criança.*

Palavras Chave: Brincar. Cultura. Infância. Narrativas.

1 INTRODUÇÃO

Inicio este texto com o pensamento de Larrosa (1999), trecho do artigo: O Enigma da Infância. A Infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas... Este trabalho encaminha-se na direção de buscar a compreensão da infância como “um outro“ enigmático que se quer encontrar e que não se deixa capturar como objeto de investigação. Para rever nossas, (mesmo que provisórias), certezas sobre a infância é que desenvolvemos pesquisas com as crianças e suas infâncias em diversos contextos de significações e práticas culturais.

Este estudo recorte de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, tem como objetivo central, analisar as narrativas sobre o brincar de crianças de 4 e 5 anos de uma Escola Pública Municipal de Educação Infantil em Aracaju/SE orientado pela concepção de criança advinda da Sociologia da Infância e pelos estudos realizados nesse campo de conhecimento

sobre as culturas infantis, tendo como foco, a noção de infância como uma construção social e o propósito de apresentar as crianças como atores sociais, sujeitos participantes na condução de suas vidas e na construção da sociedade em que se inserem. Dessa forma, as vozes das crianças foram compreendidas, não apenas no processo reflexivo da pesquisa empírica, como também no processo interpretativo de análise das observações realizadas.

O referencial teórico/metodológico está fundamentado nos pressupostos da Sociologia que aborda a criança como sujeito ativo, protagonista de sua história e produtora de cultura; a criança como um ator social situado no tempo e no espaço reconhecendo a relevância da sua participação social (SARMENTO, 2008). A concepção de criança que subsidia este trabalho, criança não está cristalizada, não está adequada a um modelo único de infância, pois é tecida na teia da diversidade e multiplicidade que são características do processo de formação do ser humano e da sociedade. Reafirmamos uma concepção de infância contrária á idéia de natureza infantil abstrata e supostamente universal.

O estudo nos permite refletir também que a formação docente e a construção da escola de educação infantil coerentes com os princípios da infância aqui defendidos pressupõe que a infância e o brincar estão imersos em um movimento histórico de amplo alcance e há, sempre uma versão local e particular neste movimento. Cada criança, cada escola é única em sua representação social, é uma trama em permanente construção que articula historias locais, pessoais e coletivas. O professor da educação infantil no enfrentamento das demandas, das expectativas de uma prática assumida no cotidiano da escola com as crianças reais, abre espaços para uma educação que aspira ser de qualidade, onde o brincar pedagogicamente intencional ou o brincar livre, possibilita à criança estruturar suas habilidades de julgar, de fundamentar sua personalidade em importantes valores, princípios e regras. O lúdico é um extraordinário recurso pedagógico para a definição de ações adequadas ao desenvolvimento da criança e a utilização de jogos e brincadeiras em diferentes situações educacionais é um meio para estimular as aprendizagens específicas das crianças na educação infantil.

Ao brincar livremente, a criança é capaz de organizar sua competência de analisar e de desenvolver valores, princípios e regras. Daí a importância da valorização por parte do educador quanto ao brincar nos primeiros sete anos de vida da criança.

Para esta pesquisa a opção metodológica se deu pela perspectiva etnográfica por considerá-la um recurso metodológico privilegiado para esse tipo de investigação, na qual o pesquisador descreve um sistema de significados culturais de um determinado grupo social. A etnografia é um “processo de documentar o não documentado”, que tem como base (embora não seja seu sinônimo) um longo e intenso trabalho de campo, implicando em: estar em um local, participar, observar, conversar com aqueles que se dispuserem e conservar, o máximo possível, essa experiência por escrito. Os caminhos percorridos são construídos no próprio andar da pesquisa, dependendo, dentre outros fatores, da interação pretendida, do objeto que se constrói e das concepções dos sujeitos e do próprio pesquisador. Ao tentar compreender como variadas situações são interpretadas por diversas pessoas, o pesquisador não busca uma realidade uníssona, mas a pluralidade de vozes, mesmo se contraditórias entre si. Atento ao contexto, compreendido como

multidimensional, o foco de olhar reside nos processos e não nos produtos, suscitando perguntas do tipo ‘como’ e ‘por que’.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a produção e análise dos dados foram desenhos e relatos das crianças, em entrevistas semi estruturadas, além de rodas de conversas com as crianças para conceituar/representar o brincar em desenhos/imagens.

Foram abordados a infância e o brincar como fenômenos culturais, entendidos como práticas de significação e de sentidos, considerando-se as crianças em sua cultura como sujeitos contextualizados, com características próprias, que habitam um tempo/ espaço peculiares. Analisamos o brincar como direito e condição essencial á produção das culturas infantis, e o *ser criança* como acontecimentos sociais e históricos em sua singularidade.

2 A ARTE DE NARRAR O BRINCAR – A ESCUTA DAS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE VOZ E DE DIREITOS

A história nos revela que no início da humanidade, o ser humano vive em comunidade compartilhando e produzindo a própria existência, avança em descobertas e aperfeiçoa a natureza, aprimorando a si mesmo. “Imerso em sua cultura, no bojo desse movimento o homem faz uso de meios que possam representar material e concretamente as coisas do mundo. Rabiscando os primeiros traços da escrita o homem registra seus feitos, sua vida vivida e sentida. No início a linguagem escrita é apenas um dos meios para que o homem possa compartilhar suas experiências, narrar a vida. A arte de narrar dava tônica as produções humanas, essencialmente as coletivas, assim mantidas pela tradição cultural, marcadamente oral A tradição era armazenada pela língua memorizada e transmitida de geração á geração . Assim, resgatar a memória e a palavra nas narrativas das crianças conduz a compreensão dos sujeitos como sujeitos da voz. Implica trazer para a cena, lembranças, representações do mundo, abrir canais para significação de suas vidas, resignificando a própria história de seu tempo. É contribuir para que elas se expressem, ampliem e enriqueçam suas experiências, aumentando suas possibilidades de interlocução e o entendimento da realidade que as cerca.

Esta pesquisa oportuniza as crianças o resgate da própria palavra, das idéias, da autoria. Permite que se vislumbre “[...] a vida social como um processo dinâmico em que cada sujeito é ativo e em que acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um”.

Para Vygotsky (1998), brincar é uma prática necessária na fase de vida da infância de toda criança, porque é fundamental para o seu desenvolvimento como ser humano neste período, uma vez que a criança habita um mundo fantasioso onde a brincadeira é a representação de sua realidade. Assim, brincar não é apenas uma ação lúdica; é uma forma que a criança tem de interagir consigo mesma e com a realidade em seu entorno.

Ao tomar como referência as narrativas e desenhos das crianças sobre o brincar, este estudo trata das concepções de crianças brasileiras inseridos em uma escola de educação infantil em Aracaju. As concepções/representações que as crianças, sujeitos dessa investigação fazem de si mesmas em função da auto-imagem que constroem de sua

infância, com base nas brincadeiras, vivências e experiências cotidianas, vão tecendo uma identidade, que se estabelece nas e pelas relações de resistência ao poder dominante do adulto e à sua forma de condução no mundo.

3 O EMPREENDIMENTO ANALÍTICO DA PESQUISA

A complexidade teórico-metodológica desta investigação apresentou-se no momento em que a criança sujeito das relações histórico-sociais concretas foi eleita "objeto" da presente pesquisa, a partir de um conjunto de procedimentos que transforma o sujeito social – a criança, num objeto da ciência; quando demos voz ao sujeito infantil, considerado como o in-fans (o que não tem voz). Para nós enquanto pesquisadora, este estudo amplia os limites da compreensão e da leitura sobre o mundo cultural da infância, o que propicia a discussão da realidade e dos limites da sua educação e do lugar que ocupa a infância na sociedade contemporânea. Partimos do princípio de que, a produção científica tem um caráter social: as ideias e o conhecimento são representações da vida do ser humano num dado momento da história.; o conhecimento reflete o contexto social no qual é produzido; não é resultado de uma ação isolada do homem, tem sempre um caráter coletivo.

O procedimento adotado para a coleta de dados foi a utilização de entrevistas de modo informal e As Rodas de Conversas, projetado para encorajar a produção de significados através de relatos narrativos, em vez da obtenção de respostas categóricas obtidas em entrevistas padronizadas. Explicamos ás crianças entrevistadas que estávamos interessados em histórias espontâneas sobre o brincar: como brincam, de que brincam, quando brincam e particularmente as suas relações com a escola, a família, a própria infância, a brincadeira.

Tomamos como pressuposto que as vozes individuais são abstraídas dos diálogos como nos ensina BAKHTIN (19981). ; a categoria básica da concepção de linguagem para o autor é a interação verbal cuja realidade é seu caráter dialógico. Para ele toda enunciação é um diálogo. Não há enunciado isolado. Afirma que tudo que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele. Cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado. Ao falar/narrar encontramo-nos já habitados por outras vozes.

A pesquisa de campo foi dimensionada de modo que se propiciasse uma relação de confiança e cumplicidade entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. No início para vencer a timidez das crianças para expressar suas experiências cotidianas e suas representações nas entrevistas colocamo-nos à disposição um tempo maior (fora da sala) para facilitar o convívio e abrir espaço para uma certa cumplicidade com os sujeitos investigados. As entrevistas foram gravadas na escola onde iniciamos nosso trabalho com um grupo de 12 crianças de ambos os sexos. A amostra da pesquisa constituiu-se do número total de alunos interessados da sala de 4 a 5 anos da escola investigada. Nesse sentido as questões que orientaram a pesquisa foram direcionadas a aspectos que conduzissem à ideias, condutas, formas repensar, como, entre elas: Como você se sente em relação à escola? *Você gosta dessa escola? o que mais gosta de fazer quando vem para escola? Tem alguma história que quer me contar sobre a escola?* Como é você

brinca? De que você brinca? Quando brinca? Com quem brinca? O que você gosta de fazer quando não está na escola? O que gosta de fazer na escola?

Para Jobin & Souza[166] escutar a criança é uma oportunidade de retomarmos, a partir do ângulo dela, um olhar crítico sobre o mal estar da nossa cultura. No entanto para realizar esse tipo de estudo refletindo com os sujeitos os processos de experimentação do real e de si mesmo foi preciso criar um espaço de interlocução diferenciado entre pesquisador e pesquisado. A pesquisa etnográfica visa à troca com o outro busca interlocução para produção de conhecimento. Para Bakhtin[167] "As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios(...) e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. A palavra é sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais" Para ele o diálogo se revela como forma de interação entre a linguagem e a vida. Ao narrar suas ideias sobre o brincar, as crianças vão reinventando o tecido social através do qual, as novas formas de convívio na sociedade, podem ser mudadas possibilitando a constituição de outras formas de compreensão do mundo.

4 O BRINCAR NA LITERATURA: BREVES APORTES

Uma sólida e ampla literatura sobre o brincar, especialmente nas últimas, décadas, fundamentada em estudos e pesquisas com múltiplos olhares da filosofia, psicologia e sociologia da infância tem ressaltado a importância da atividade lúdica/ brincadeiras, jogos, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças defendendo a ampliação de espaços e tempo para o brincar com qualidade na educação infantil.

O filósofo Walter Benjamin, explica que desde a Antiguidade os jogos fazem parte da historia da humanidade. Houve uma época em que os jogos eram produzidos no âmbito doméstico, pelas próprias famílias e também em oficinas de artesãos. Assim, os jogos de fabricação doméstica foram sendo transmitidos de geração a geração, recebendo, muitas vezes, modificações de acordo com cada época, cultura, região e ainda dando origem a novos jogos. Para o filósofo citado, com o advento da sociedade industrial ao predominar uma produção em larga escala o brincar modifica-se passando a ser uma ação segmentada, própria da criança. Outra observação que se pode evidenciar é que a institucionalidade da escola brincar passa a ser fundamental como mediação pedagógica intencional para produção de saberes.

Com base na sociologia da infância James e Prout (1990), especialmente no que concebe uma visão de crianças como atores sociais; constituídos e constituidores da sociedade, produtores de culturas, compartilhamos dos princípios de que: a infância é compreendida como uma construção social; a infância é uma variável de análise social; as culturas e as relações sociais das crianças devem ser estudadas em si mesmas; a etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância; a infância é um fenômeno em relação ao qual a 'dupla hermenêutica' das ciências sociais está vivamente presente. Afirma Borba (2005) que estudos sociológicos no campo da infância sustentam a noção da autonomia das culturas infantis, postulando que as crianças, através

[166] Jobin & Souza, Solange. Infância e Linguagem: Bakhtin. Vygostky e Benjamin Campinas SP: Papirus, 1995 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico) p. 120

[167] BAKHTIN, M. M. marxismo e Filosofia da Linguagem, São Paulo: Hucitec, 1981, p. 41.

das relações com seus pares (...), constroem, sistematizam formas próprias de representação, e de ação sobre o mundo. Para Brougere (1995) ao brincar , a criança confronta-se com a cultura, apropriando-se dela e transformando-a. Discorda da ideia da brincadeira como atividade natural, pois é preciso compreendê-la como algo cultural que se aprende socialmente.

Desse modo, para a criança, a brincadeira produz cultura e se constitui em ações e atividades que geram conhecimentos produzidos no contexto de sua realidade cotidiana promotores de aprendizagem.

Kishimoto (2010), entende que ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens, mas é no plano de imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Com Friedmann (2006) podemos dizer que brincadeiras e jogos constituem desafios deste século no uso do tempo livre; são sementes de possibilidades criativas, instrumento de inserção em uma sociedade marcada pelo preconceito e competição exarcebada... Brincar pode favorecer a livre escolha e autonomia da criança. O brincar não pode ser dissociado das culturas infantis como atividade social e cultural. Promover brincadeiras para as crianças na educação infantil deve ser uma ação precípua á constituição da criança como sujeito de direitos e o brincar implica a organização de espaços que devem ser construído para e pela criança como ação contemplada nos projetos pedagógicos e planejamentos institucionais. A criança aprende também a representar papéis sociais através da brincadeira do faz de conta.

Segundo Rossetti Ferreira e Oliveira (2009):

> A criança assume em suas brincadeiras e condutas os papéis /posições daqueles com quem interage em seu grupo social, aprendendo e reproduzindo condutas, linguagens, rotinas, hábitos, costumes e valores próprios dessa cultura. (...) a brincadeira de faz de conta ultrapassa a função de socialização que é atribuída à brincadeira infantil, apresentando um caráter inovador na própria cultura do grupo de crianças, além de permitir uma apropriação e elaboração de diferentes significados por elas (ROSSETTI FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p. 65).

Para o professor de educação infantil o conhecimento da produção e organização do espaço escolar para o brincar implica em apresentar e ouvir as crianças sobre a rotina, o espaço, e a forma como são distribuídos e conduzidos os jogos, as brincadeiras, o brincar pedagogicamente intencional ou livre.

5 RESULTADOS PARCIAIS DA PESQUISA

As análises dos dados estão sendo construídas. A pesquisa está em andamento, mas já evidencia alguns conceitos sobre o brincar na perspectiva das crianças investigadas. , para podermos minuciar e trabalhar melhor com o nosso material coletado e contribuir assim, para os diversos conceitos sobre a temática do brincar para o desenvolvimento infantil.

Para Wajskop (1999), o direito à infância é também o direito ao brincar. O direito ao não trabalho, característico da brincadeira que se constitui como espaço que fornece a possibilidade da construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa.

A pesquisa com as crianças neste estudo buscou identificar nas narrativas e nos desenhos apresentados suas concepções sobre as brincadeiras. Nas entrevistas e nas Rodas de conversa, quando perguntadas sobre o brincar, o que a brincadeira significa para elas, de que brincam e como brincam, as crianças respondiam que brincar é bom, que gostam de brincar com massinha, que brincam com bonecas (as meninas) que não brincam em casa; só assiste desenho, que brincam com as tias de roda. Nos desenhos apresentaram brinquedos como carrinhos, casinhas de bonecas e carrinhos e sorvete e picolé, caminhão, parque de diversão, zoológico.

Algumas narrativas a seguir exemplificam as vozes das crianças sobre o brincar:

Perguntados nas Rodas de Conversas sobre o brincar (diário de campo: dia 02/05/17)

Pesquisadora: O que é brincar?

Crianças "Brincar é brinquedo."

Pesquisadora: E só brinca se tiver brinquedo?

Crianças – Não! Brinca de brincadeira de correr, de pular, de jogar bola...Gosto de brincar nas poça de lama quando chove.

Pesquisadora: a professora deixa brincar todo dia? Toda hora?

Crianças – "Não deixa não". "Só se se comportar". "Quem não se comporta não brinca". "A tia é ruim às vezes. Tá errada não deixar a gente brincar do que quero"

Pesquisadora: Por que ela tá errada?

Crianças – Porque a gente é criança né? Quando cresce é que não brinca e tem que trabalhar.

Pesquisadora: E quando é que vocês brincam?

Crianças – No recreio – depois do lanche....

Pesquisadora: E quando alguém brinca sem ela deixar?

Crianças – Vai pra cadeira do pensar

Pesquisadora: E onde vocês mais brincam?

Crianças – Lá fora

Pesquisadora: E dentro da sala não brincam?

Crianças – Não pode não. Na sala só de massinha, de contar história e fazer dever

Pesquisadora: Do que vocês mais gostam na escola?

Crianças – Brincar né?

Pesquisadora: Do que vocês não gostam de fazer na escola?

Crianças – Fazer dever – Ficar quieto – de não brincar

Para Weiss[168] o brincar para criança é possibilidade de desenvolvimento do seu lado emocional e afetivo. Através da brincadeira ela elabora a capacidade de sínteses, ao brincar com situações e jogos simbólicos permite-se a compreensão da realidade através da experiência. Quando se nega a criança o direito ao brincar se nega a construção do próprio conhecimento e de una formação mais integral do ser humano. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009): Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecimento e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida. Na educação infantil brincar é fundamental, pois, dá oportunidade á criança de exteriorizar seus sentimentos e assumir com autonomia sua inserção no mundo Brincar estimula na criança o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e motor, oportunizando a passagem por etapas do desenvolvimento de suas potencialidades, proporcionando melhorias nas aptidões físicas e mentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu uma compreensão do brincar como lócus fundamental na constituição das culturas infantis, na aceitação de que brincar vai muito além de uma atividade recreativa que gera prazer; brincar é constitutivo do desenvolvimento psicomotor, afetivo, emocional possibilitando aprendizagens múltiplas e significativas. Enfim, podemos dizer a partir da literatura sobre o tema que, ao longo da história percebe-se que a evolução da importância do brincar para a criança ultrapassa a simples atividade lúdica, pois contribui para a área cognitiva colaborando no processo de aprendizagem e na constituição de uma compreensão da realidade referenciando o mundo onde vivem. Outro aspecto a destacar: oportunizar as vozes dos sujeitos infantis como autores possibilitou também o entendimento da necessidade de suas participações nos encaminhamentos da organização dos espaços /tempos do brincar na escola de educação infantil onde se inserem. Através do brincar, a criança forma conceitos, constrói suas idéias sobre o mundo tecendo relações lógicas, socializa-se com as demais crianças.

Com este estudo pudemos observar que as crianças precisam ter tempo e espaço do brincar no cotidiano das instituições educativas, pois é fundamental que elas tenham opções diversificadas de brincadeiras e jogos, onde possam participar de atividades lúdicas que as possibilitem momentos diversificados de aprendizagem. Desse modo, concluímos com uma constatação, da necessidade de enfatizar o direito de brincar da criança, onde ela possa utilizar-se da imaginação, fantasia. Juridicamente, brincar é direito garantido desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). O mesmo direito está contemplado na Constituição Federal do Brasil (1988), na Declaração dos Direitos da Criança (1959), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA. Mas, apesar de toda legislação, as escolas de Educação Infantil ainda precisam garantir o direito das

[168] WEISS, L. Jogos e engenhocas. Atividades lúdicas com sucatas. 2ª ed., São Paulo: Scipione, 1993.

crianças a brincar; direito que está estabelecido nos referenciais nacionais curriculares da educação infantil, como forma de expressão e interação. A escola ainda encontra-se distante da criação e organização de atividades e espaços promotores de um brincar com liberdade e autonomia através de brincadeiras e de jogos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem,** São Paulo: Hucitec, 1981, p 41

BENJAMIN, W. Reflexões: **A criança, o brinquedo, a educação** (M. V. Mazzari, Trad.). São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, A.M. **O folclore e suas relações com as ciências sociais, com a educação e com a socialização da Infância no Brasil.** In: FÁVERO, O. (org.). Democracia e educação em Florestan Fernandes. Campinas: Autores Associados; Niterói: EdUFF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília : MEC, SEB, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2006.

JAMES, A., PROUT A. (eds.) **Constructing and reconstructing childhood. London:** Falmer Press, 1990.

JOBIN & SOUZA, Solange **Infância e Linguagem:** Bakhtin. Vygostky e Benjamin Campinas/SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

KISHIMOTO, Tizuko Morshida (org). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, MARIA Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento**. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, Manuel apud QUINTEIRO, Jucirema **Infância e Educação no Brasil**, um campo de estudos em construção, In: Por Uma cultura da Infância Metodologia de Pesquisas com Crianças (org) Ana Lúcia Goulart Faria Zéila de Brito Demartini Patrícia Dias Prado. Ed Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, L. 1989. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
WAJSKOP, Gisela. 1999. **O brincar na educação infantil.** Caderno de Pesquisa, São Paulo: n.92, p. 62-69, fev.

WEISS, L. Jogos e engenhocas. **Atividades lúdicas com sucatas**. 2ª ed., São Paulo: Scipione,

1993.

LEITURA ANIMADA: ARTICULANDO CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E TEATRO DE FANTOCHES NA CONCEPÇÃO DE UM ESPAÇO LÚDICO-INTERATIVO PARA A ABORDAGEM DE TEMÁTICAS CIENTÍFICAS

Anna Cecília de Alencar Reis; Tatiana Pereira da Silva;Emerson Izidoro dos Santos
Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP; Faculdade de Educação da USP;
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp
anna.reis@usp.br; tatianasilva@usp.br; emerson.izidoro@unifesp.br

Resumo

Compreendemos que a Educação em Ciências deve estar presente no universo escolar desde os anos iniciais, visto que as crianças desenvolvem a capacidade de reflexão consciente quando entram em contato com as Ciências (DOMINGUEZ, 2001) interagindo com o meio físico e social (CARVALHO et al, 2009). Através das brincadeiras cria-se a possibilidade de imaginar e criar relações entre temas científicos e sociais, assumindo o brincar como um espaço de criação cultural (BROUGÈRE, 1998). Posto isso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta lúdico-didática de difusão da ciência na Educação Infantil denominada "É o Lobo?", partindo da adaptação do livro infantil É o Lobo? (Ciranda Cultural, 2012) em leitura animada, que compreende elementos e técnicas de contação de história e do teatro de fantoches. Tal proposta foi realizada com crianças entre 4 a 6 anos de idade em escolas de bairros periféricos da cidade de Guarulhos e de São Paulo e desenvolvida como iniciativa do J.O.A.N.I.N.H.A (Jogar, Observar, Aprender, Narrar: Investigando Natureza, Humanidades e Arte na pré-escola) vertente do projeto de pesquisa e extensão "Banca da Ciência". A brincadeira proposta no espaço de leitura animada permitiu que as crianças entrassem em contato com temas científicos e sociais por meio da interação entre criança-fantoche, criança-cenário, criança-monitor e criança-criança.

Palavra-chaves: Brincadeira; Contação de História; Teatro de Fantoches; Temas Ciêntíficas.

Introdução

Compreendemos que a Educação em Ciências está presente desde os anos iniciais, visto que as Ciências exercem papel fundamental nesta etapa no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de reflexão consciente das crianças (DOMINGUEZ, 2001). Entendemos que as crianças discutem sobre fenômenos científicos desde muito pequenas, onde tais "conhecimentos foram construídos durante sua vida através de

interações com o meio físico e social e na procura de suas explicações do mundo" (CARVALHO et al, 2009, p.12).

As brincadeiras proporcionam a aprendizagem sobre o mundo natural para as crianças (DOMINGUEZ, 2014), revelando-se curiosas e observadoras frente aos fenômenos naturais, procurando compreender o mundo em seu entorno (CHARPAK; LÉNA; QUÉRÉ, 2005). Como ponto de partida para proporcionar o desenvolvimento dessas funções, essa pesquisa propõe intervenções lúdico-didáticas nos anos iniciais de educação a partir de elementos e técnicas da contação de história e teatro de fantoches, sendo denominado como leitura animada. O teatro de fantoches e a contação de história, ambas com seus elementos de formulação, são consideradas nessa proposta como um espaço do brincar que possibilita a interação entre o lúdico e o real, além de se relacionar com as experiências dos educandos.

A criança estabelece relações entre o real e o imaginário a partir dos sonhos e do pensamento, prolongando a visão animista do mundo. Para Amaral (1996) é na infância que a criança relaciona-se igualmente com os animais e natureza transformando objetos e criando sua própria realidade, mesmo que seja imaginária. Amaral (1996) assume o teatro de fantoches como forma de estabelecer relações com o pensamento animista infantil.

Assim como Vigotsky (2009) consideramos o teatro como brincadeira, visto que suas formas aproximam-se da criança pela forma dramática que é expresso. A brincadeira emerge como atividade que possibilita a apropriação de diversos papéis sociais, viabilizando modos de participação das crianças na cultura através das relações, afetos e conhecimentos. Brougère (1998) inicia seu artigo apresentando a consideração de que o brincar é um espaço de criação cultural e ressalta que o espaço lúdico permite ao indivíduo criar uma relação aberta e positiva com a cultura, pois através da brincadeira que o indivíduo se mostra criativo. Neste sentido é relevante promover espaços que possibilitem que a criança crie e imagine, importando-se não no que ela crie e sim que ela realize esse processo de criação, imaginação e composição (Vigotsky, 2009).

Molina (2014) ao pesquisar o ato de narrar se vale das obras de Benjamim ao apresentar que o sentido da narrativa dá-se na criação subjetiva cuja a experiência individual ou coletiva é rememorada e comunicada através do tempo (p. 9). Podemos dizer que o contador de histórias transmite suas ideias e percepções acerca da história

narrada, ao mesmo tempo o ouvinte embarca na narrativa transportando-se para um novo mundo, imaginando e criando situações. O ouvinte revela seus modos próprios de sentir, pensar e agir sobre o mundo (BORBA, 2009). Compreendemos que o ato de colocar-se no lugar do outro, criar, compor e imaginar, faz-se como ato de brincar, cujo é determinado como "uma atividade social significativa que pertence à dimensão humana constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretarem o mundo" (BORBA, 2009, p.147). Nesse sentido, as práticas do teatro de fantoches e da contação de histórias possibilitam a abordagem de temas científicos ao mesmo tempo que assumem um contexto sociocultural dentre o universo infantil.

Posto isso, discutiremos brevemente o teatro de fantoches e a contação de história, uma vez que são a base fundamental da formulação da leitura animada e apresentaremos uma proposta de intervenção lúdico-didática de difusão da ciência na Educação Infantil denominada "É o Lobo?" enquanto parte da iniciativa J.O.A.N.I.N.H.A. (Jogar, Observar, Aprender, Narrar: Investigando Natureza, Humanidades e Artes), vertente do projeto de pesquisa e extensão "Banca da Ciência" voltado para o público da primeira infância.

Teatro de fantoches: evolução das diferentes concepções

O teatro de fantoches é um meio de conhecer e interpretar o mundo, pois como arte viva realiza interações em tempo real permitindo expor ideias e pontos de vistas de aspectos sociais (DELGADO, 2006). Diversas nomenclaturas são empregadas, como teatro de títeres, fantoches, marionetes, bonecos, formas animadas e de animação, cujo uso de cada expressão revela modos de conceber essa arte, indicando diferentes concepções (BELTRAME, 2010).

No âmbito escolar a expressão mais utilizada é de teatro de fantoches, no qual a Associação Brasileira de Teatros de Bonecos (ABTB) apresenta críticas acerca da utilização desta prática teatral, pois inferem que os pedagogos não realizam o teatro de forma adequada e sem um propósito central. Contrapondo este contexto, acreditamos que o teatro de fantoches na educação em ambientes formais e informais de ensino é um meio que consiste em proporcionar ao educando um espaço de brincadeira e que de forma lúdica e informal permite socialização, exposição de ideias e debates.

Segundo Barros e Blois (1967) ao falar em história da arte, particularmente no Egito e na Índia, tem-se evidências de confecção de bonecos há cerca de mais de três mil

anos atrás executando um papel significativo na história das civilizações, apresentando-se como forte manifestação cultural nas artes cênicas. Em meados do século XVIII no Brasil foram apresentados os primeiros teatros de marionetes no Rio de Janeiro, posteriormente os primeiros bonecos de luvas oriundos de Portugal, Espanha e Alemanha desembarcaram em território nacional, inspirando as primeiras apresentações do Teatro em Pernambuco. Por muito tempo, as tradições brasileiras eram correlatadas através do teatro de bonecos, no qual os espetáculos eram dirigidos de forma empírica, onde o ator manipulador, conhecido como bonequeiro, assumia as funções de cada etapa de desenvolvimento do teatro, sendo elas: a atuação, criação, direção, produção e sonoplastia. Hoje as concepções teatrais mudaram, fragmentando as posições e obrigações do ator manipulador com a presença do diretor do espetáculo, embora em algumas regiões se mantenham as tradições (BELTRAME; SILK, 2011).

Neste sentido, as concepções de teatro de fantoches vêm se modificando ao longo da história. Atualmente novas pesquisas (CANCLINI, 2013; BELTRAME, 2010) apontam para o desenvolvimento do teatro classificando como hibridação, pois geram novas práticas fixadas a outras linguagens mesclando cultura e elementos da composição do teatro. As novas práticas são influenciadas por processos socioculturais, evidenciando rupturas dos códigos teatrais: eliminação da empanada/cenário que esconde o ator manipulador, bonecos antropomorfizados e a utilização do uso de bonecos, contemplando novas linguagens.

Breve histórico da contação de história

A narração de histórias tem sua origem nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundir seus rituais, mitos e as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo (RAMOS, 2011). Hoje, o contador contemporâneo, apoia-se em um texto escrito, cujo tratamento depende da habilidade e da capacidade de organizar e usar a linguagem, bem como a expressão corporal, gestual, vocal e espacial, transformando esses momentos em eventos de comunicação oral (AFONSO, 2012).

De acordo com Kirchof e Silveira (2009) novos panoramas de abordagens de leitura são apresentados, no qual a contação de história no ambiente escolar adquire forte relevância nas séries iniciais de alfabetização, apresentando uma série de adaptações. A contação de história é vista como uma estratégia psicopedagogicamente privilegiada para

o desenvolvimento infantil, através do incremento da imaginação e do estabelecimento do gosto pela leitura (KIRCHOF; SILVEIRA, 2009).

O papel do contador de história e do educador infere na postura do ato de contar, permitindo transpor o mundo fantástico dos livros para quem o ouve. Neste sentido, Afonso (2012) refere-se em seu estudo que ao longo de todo o processo de mediação da leitura a criança percebe as atitudes do contador/educador, cuja demonstração se torna essencial na aquisição de leitura, uma vez que a criança que ouve histórias, mesmo não sabendo ler, tem possibilidade de usar a imaginação, inventar uma história, ou até mesmo recontar uma que goste muito e tenha memorizado (AFONSO, 2012).

Plano metodológico

O presente trabalho consiste no acompanhamento de processos (BARROS & KASTRUP, 2015). A proposta de leitura animada foi aplicada com crianças entre 4 e 6 anos de idade em escolas da região periférica da cidade de Guarulhos e de São Paulo. Para este trabalho apresentaremos a proposta denominada de "É o Lobo?". Para seu desenvolvimento partimos da adaptação do livro "É o lobo?" da Ciranda Cultural (2012) levando em consideração as características da estrutura narrativa definida no estudo de Faria (2008) como expressões temporais de modificações do estado inicial no desenvolvimento da narrativa e no desenlace. A narrativa conta a história de um porquinho que acredita que há um lobo na fazenda e o procura por vários lugares, interagindo com vários animais, questionando ser o lobo ou não.

A intervenção foi realizada em três etapas: I) Leitura animada: representação no circuito em 3d das ilustrações do livro com elementos visuais e táteis; II) "O que acontece depois?": criação em grupo do final da história e III) Roda de conversa: apresentação das propostas pelos grupos. A intervenção como parte da iniciativa J.O.A.N.I.N.H.A. concretizou-se pela frente de trabalho L.U.C.I.A (Leituras Universais e Criatividade na Investigação da Arte-Ciência). Essa frente possui como foco realizar divulgação científica a partir das narrativas ficcionais, promovendo discussões com embate científico e social.

Resultados e análise

A leitura animada traz elementos da contação de história e do teatro de fantoches. O contar a história refere-se quando o monitor inicia a leitura interagindo com as crianças

ao contar e apresentar o espaço representativo da fazenda, e apresentando-se como contador e também como personagem da história. Nas paradas do circuito cabe o contador/monitor apresentar propostas de discussões a partir das problematizações iniciais previamente elaboradas e as novas problematizações apresentadas pelos educandos a partir da narrativa discutida. O teatro de fantoches na leitura animada rompe com as barreiras das empanadas tradicionais do teatro. Os fantoches interagem diretamente com os educandos e o monitor/manipulador do fantoche é visível a todo tempo pelas crianças. Os personagens em fantoches criam novas problematizações e conversam diretamente com as crianças.

Essa etapa apresenta-se assim como as narrativas de livros infantis com introdução, desenvolvimento e conclusão. No percurso as problematizações são levantadas e sancionadas no próprio circuito pelo contador/manipulador do fantoche/monitor e pelos próprios educandos. As problematizações apresentam-se como forma de interação com a história e que, a partir disso, outras discussões surgiram acerca das questões propostas como tema de base. Essa proposta de leitura permitiu que os educandos brincassem com a situação proposta, se colocando nas situações apresentadas pela narrativa e conduzidas pelo monitor - no contar a história ou na articulação com o fantoche - promovendo um espaço lúdico-interativo.

A interação entre fantoche-criança e contador-criança é intensificada no cenário do circuito. Nesse cenário com representação das ilustrações pop-up do livro, apresentam elementos visuais táteis como: chiqueiro com lixa para representar o pé do porco que se confunde com o pé do lobo; galinheiro com os bicos das galinhas em relevo para representar os dentes do lobo; palha com tecido moletinho para representar o pelo do gato que se confunde com o pelo do lobo, entre outros.

Na figura 1 podemos ver a interação das crianças com o fantoche e no cenário. Nesse momento a problematização sobre se poderia ser a língua do lobo fez com que as crianças tocassem no cenário - lagoa - para sentir os aspectos da língua e respectivamente da textura e sensação do corpo do sapo. O toque no corpo do fantoche e na parte grudenta do cenário possibilitou discussão sobre a comparação da textura do sapo fantoche e do

sapo real. Algumas crianças mencionaram sobre já ter visto um sapo de verdade, alguns pela televisão e um aluno específico sobre ter visto na casa do seu avô.

Figura 1: Interação criança- fantoche e criança-cenário no espaço da leitura animada. Fonte: Acervo próprio.

Evidenciamos que o final da narrativa apresentada no livro fica subentendido o que poderia acontecer com o porquinho e os demais animais da história, uma vez que ao ser encontrado a ilustração apresenta o lobo assustando o porco e os outros animais, estes fugindo. Assumimos esse final para o desenlace da narrativa na leitura animada também, porém propusemos na etapa II a seguinte pergunta "*Agora que o porquinho encontrou o Lobo, o que acontece depois?*". Vale ressaltar que nas intervenções realizadas os educandos junto com o contador/monitor ao se assustarem com a presença do lobo saindo da última etapa do circuito, representado por uma árvore, correram e saíram do ambiente onde estava sendo realizada a leitura animada.

Ao serem conduzidos para outra sala, o contador ainda assumindo o personagem do porquinho propõe que em pequenos grupos sejam produzidos finais para essa história através da pergunta norteadora proposta na etapa II. Cada grupo foi mediado por uma monitora a fim de que promovesse discussões nos pequenos grupos acerca da proposta que as crianças apresentaram.

Nessa etapa os grupos produziram desenhos para criação do final da história. Identificamos que após o desenlace ser decidido, os desenhos foram produzidos separadamente pelas criança (Figura 2), porém na etapa III os educandos interligaram seus desenhos particulares com a história única criada por eles e criaram outras em cima da proposta inicial.

Figura 2: Produção criativa em pequenos grupos sobre o final da narrativa. Fonte: Acervo próprio.

Na roda de conversa as crianças apresentaram histórias que assumiram relações científicas como de presa-predador, relação animal-humano e outras temáticas. Muitos grupos apresentaram que o lobo corria atrás dos animais da fazendo pois queria comê-los, justificando que o lobo seria mal devido tal relação. Ao serem questionados do motivo do lobo ser considerado mal, as crianças relacionaram com histórias populares no universo infantil, como por exemplo os três porquinhos e chapeuzinho vermelho. Em uma aplicação em específica, devido atividades anteriores realizadas pela professora da turma com a história dos três porquinhos, as crianças chegaram no circuito já mencionando que teria um labo mal principalmente quando se depararam com o personagem porquinho como contador de história.

As crianças não assumem como problemática quando mencionam que o homem pode se alimentar comendo porco e justificam pelo “sentir fome”. Ao serem questionados em uma comparação entre o sentir fome do lobo e a do homem, as crianças apresentam questionamentos e assumem a problemática somente na esfera animal. Percebe-se que as histórias criadas pelas crianças apresentaram situações dos seus cotidianos, assumindo características antropomorfizadas dos personagens lobo, porco e outros animais, executando atividades diárias dos educandos e sua relação com seus familiares. Por fim, outras temáticas científicas surgiram em suas criações como a questão do espaço e astronomia. Acreditamos que devido as intervenções de outras linhas de trabalho da

iniciativa J.O.A.N.I.N.H.A possibilitou essa abordagem, uma vez que possuíam como foco o tema espaço e realizaram intervenções com o mesmo grupo de crianças.

Considerações finais

Consideramos que a Leitura animada se consolida como uma ferramenta para oportunizar a divulgação científica partindo da adaptação do livro infantil que, enquanto objeto, está fortemente presente no universo infantil seja na escola ou através de elementos que constituem na aproximação e identificação da criança. Dessa forma, a Leitura animada se apresenta no nível estético e das experiências, nas relações estabelecidas na narrativa que quando postas em discussão permite que a criança no ato de brincar se defronte com diferentes situações proporcionando um ambiente lúdico - interativo, possibilitando um espaço de reflexão e pensamento crítico. As crianças discutiram e posicionaram-se acerca de temáticas sociais, políticas e científicas.

Referências Bibliográficas

AFONSO, M. A. V. Formação do professor: contação de histórias e mediação da leitura. In: **ENLIJE-Encontro de literatura infanto juvenil e ensino**, 2012, Campina Grande. Editora da UFCG, 2012. v.01

AMARAL, A. M. **Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos.** 3ºed.São Paulo: EDUSP Editora da Universidade de São Paulo, p. 20 – 115.1996.

BARROS, M. A. F.; BLOIS, M. M. **Teatro de fantoches na escola dinâmica.** São Paulo: Ao livro técnico S.A., 1967.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP,V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs) **Pistas do método da cartografia Pesquisa intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

BELTRAME, V. Transformações na linguagem do teatro de animação: a criação do espetáculo teatral. **Revista arte [online]**, Centro de artes UDESC, 2010. Disponível em:<http://argeu.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/cenicas/prof_nini.pdf> Acesso em15 Ago. 2016.

BELTRAME, V.; SILK, L. **A direção de espetáculos no teatro de animação no Brasil.** 2011. Disponível em: <https://formasanimadas.wordpress.com/?s=hist%C3%B3ria+do+teatro+no+Brasil> Acesso em: 20 Ago 2016.

BORBA, A. M. **A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da infância** . Educ. foco, Juiz de Fora, v.13, n.2, p. 139159, set 2008/fev2009.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. (Org) **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas.** São Paulo: Edusp, 4º edição, p. 1140, 2013.

CARVALHO, A. M. P.; et al. **Ciências no Ensino Fundamental – O conhecimento físico.** São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

CIRANDA CULTURAL. **É o lobo?** São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

CHARPAK, G.; LÉNA, P.; QUÉRÉ, Y. **L'enfant et la science L'aventure de la main à la pâte.** Paris: Odile Jacob, p.146 173. 2005.

DELGADO, M. **Una ilusión hecha realidad.** Fantoches, n.0, 2006.

DOMINGUEZ, C. R. C. **Rodas de Ciências na educação infantil: um aprendizado lúdico e prazeroso.** 2001. 174f. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DOMINGUEZ, C. R. C. **C rianças e ciências naturais: abordagens possíveis para a educação infantil. In: Martínez,** S. A. (Org.) A criança e o ensino de ciências: pesquisas, reflexões e experiências. Rio de Janeiro, EduENF, 2014.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 4 ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

KIRCHOF, E. R.; SILVEIRA, R. M. H. **Contação de história: uma análise da escolha de histórias em um recorte de experiências gaúchas.** Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 203214,2009.

MOLINA, D. **A narrativa e a construção do conhecimento histórico.** 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RAMOS, A. C. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em educação) Centro de educação, comunicação e artes, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática. 2009.

PARTICIPAÇÕES DE CRIANÇAS PEQUENAS EM BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Carla de Oliveira Ferroni
Luana Zanotto
Universidade Federal de São Carlos
luanazanotto@yahoo.com.br

Resumo

O estudo é parte de um trabalho concluído de abordagem qualitativa que objetivou descrever e compreender as participações de crianças pequenas na prática social de brincar em contexto da Educação Física na Educação Infantil. Considerou o brincar como experiência humana, direito da criança e prática social mais intensa e preferida na primeira infância. Teve como autores de base, entre outros, Brougère e Kishimoto. Foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil de uma cidade do Estado de São Paulo. Participaram 20 crianças entre 4 e 5 anos de idade da fase 5, e o professor mediador das ações. Foram realizadas 6 inserções de observação participante durante três meses consecutivos, nos cinquenta minutos da Educação Física. Houve registro em diário de campo de cada aula. Os dados foram organizados e analisados qualitativamente à luz do referencial teórico. Entre os resultados temos que nas práticas pedagógicas da Educação Física o brincar se mostrou, de fato, como a principal e mais intensa prática social vivenciada pelas crianças. Suas participações se concretizaram em brincadeiras com o próprio corpo, fazendo gestos e movimentos inventados, singulares e que extrapolaram o proposto. As crianças preferiram participar das brincadeiras juntas. Em algumas situações, exercitavam-se em aceitar as regras da atividade proposta e em outras, transgrediram essas regras para ampliação de suas experiências lúdicas.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Brincar. Educação Física.

Introdução

Inicialmente neste estudo apresentamos algumas asserções teóricas acerca do termo ‘práticas sociais’ por considerar que tais representações permeiam a discussão proposta sobre as brincadeiras na Educação Física Infantil. Sendo assim, temos que práticas sociais acontecem por meio de relações desenvolvidas e estabelecidas entre as pessoas, as quais se apresentam como atores centrais participantes de tais práticas.

Nesses contextos, os sujeitos em seus diversos gêneros, crenças, culturas, classes sociais, níveis de escolaridade, faixa etária etc., interagem com o meio em que habitam, educando-se no convívio e no relacionamento com os pares e com o mundo. As práticas sociais são decorrentes e geradoras das interações entre pessoas, podendo acontecer no

interior de grupos, instituições, etc., e é por meio delas que as pessoas se educam. Nas palavras de Oliveira et al. (2014, p. 35) "[...] nestas relações de convívio amistoso, tenso, acolhedor, excludente, as pessoas se educam na sua humanidade para a cidadania negada, conquistada, assumida".

Em todas as práticas sociais ocorrem processos educativos que possibilitam a formação humana para a vida. Ribeiro et al. (2013), apontam que os processos educativos ocorrem nas relações humanas e nelas são construídos conhecimentos e saberes. Portanto, os processos educativos são contínuos e desencadeados em diferentes espaços, oriundos de inúmeras práticas sociais e possibilitam.

Brincar e o jogar[169], por suas vezes, desencadeados em diferentes situações, podem ser compreendidos pela ótica da prática social, já que permitem a interação de crianças, jovens e adultos entre si e também com as demais pessoas que compõem um dado contexto de brincadeira. Por meio do brincar incide a interação com o outro, com o mundo e com os distintos subsídios e ferramentas que fundam a brincadeira.

Inspirados nos referências de Brougère (2010) e Kishimoto (2010), reconhecemos que a brincadeira e o jogo proporcionam conhecimentos e experiências, cria e recria, instala e renova o mundo e também os sujeitos que compartilham dessa prática social. Para tanto, esses momentos requerem espaço e tempo próprios, pois se assinala como um fazer em si, fazer esse que se constitui em experiências culturais e universais à sociedade, transportando relacionamentos grupais, sendo o agrupamento social a base de auxílio e suporte para brincadeira.

Segundo Brougère (2010, p. 82), durante a brincadeira a criança se depara com elementos que permitem o relacionamento com conteúdos culturais, em que ela mesma reporta e transforma situações e apropriações que possibilitam produzir significações, ou seja, as manifestações dos aspectos lúdicos proporciona à criança o encontro ferramentas que a auxilia no processo de inserção no mundo cultural. Deste modo, brincar é um espaço para criação e (re)significação de uma cultura particular e/ou mais ampla.

Kishimoto (2010, p. 1) também assinala que a brincadeira é um instrumento de importante auxílio à aprendizagem e desenvolvimento, sendo por meio dela que as

[169] Embora reconheçamos as diferenças conceituais em relação aos termos brincar e jogar, esses termos serão utilizados como sinônimo do lúdico, dando preferência ao termo brincar, por considerar essa atividade com possibilidade lúdica mais aberta e coerente à idade dos sujeitos participantes deste estudo.

crianças se apropriam de regras, capacidades, expressões, linguagens, limitações, resoluções de problemas, por exemplo. Sobre o brincar, a autora afirma:

> [...] é importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos [...].

Assim, brincando a criança se depara com oportunidades para ensinar e aprender com aos pares, relacionando-se e interagindo no contexto em que está e consequentemente sendo autora de processos educativos. Para Sommerhalder e Alves (2011), o brincar está repleto de possibilidades para a criança aprender e se desenvolver, proporcionando uma educação para a vida, integrando sua história e formação. Sendo assim, possibilitar espaços livres para as brincadeiras de crianças pequenas é possibilitar espaços de aprendizagens, permitindo aspectos de desenvolvimento à formação enquanto sujeito.

Mediante a hipótese de que a criança é um ser brincante e que a prática social do brincar produz processos educativos, ressaltamos que tais processos podem ocorrer com mais intensidade nos intramuros escolares, local em que a criança se insere numa gama de aprendizagens oriundas das práticas sociais diversas no tempo-espaço escolarizado.

Com a entrada da criança em um ambiente distinto da família, o período de Educação Infantil é constituído pela exploração e descoberta de novos contextos e convívio com outros sujeitos, proporcionando acréscimo de conhecimentos individuais, culturais, sociais e educativos. Em meio à consolidação dos novos processos escolares, olhamos para o lúdico – intrínseco a este ambiente – como ferramenta de expressão, aprendizagem e conhecimento. Com isso, reforçamos que é a partir das experiências lúdicas que as crianças produzem culturas e saberes, e para tais experiências exige-se o devido respeito aos conhecimentos de mundo manifesto no período da infância, com suas particularidades e peculiaridades. Assim, é imprescindível acolher, compreender e reconhecer na etapa da Educação Infantil os saberes que são produzidos na prática social do brincar.

Discernindo a brincadeira como uma das principais atividades da criança pequena, ofertamos luzes às aulas de Educação Física ocorridas nessa fase de ensino, por serem legitimadas em momentos excepcionais direcionado para o brincar livre, tendo o corpo e

o movimento como principais ferramentas. Para Sayão (1998) e Ayoub (2001), é na aula de Educação Física, sobretudo, que a criança consegue se expressar e se comunicar, permitindo que aprenda e explore o mundo e estabeleça relações com o mundo e com seus pares. Nesse contexto, acreditamos ser possível observar as singularidades e identificar inúmeras maneiras de raciocinar, de jogar, de brincar, de falar, de escutar e de se movimentar, ou seja, de desencadear processos educativos.

Nesta perspectiva, nosso olhar investigativo buscou focalizar algumas questões envolvidas no brincar presente na Educação Infantil, em particular nas aulas de Educação Física, como por exemplo: do que elas brincam? Como se organizam para brincar? Como escolhem com quem brincam? Que critérios e valores perpassam as escolhas dos pares para brincarem (amizades, parcerias, relações de poder, preconceitos)? Delas, findamos o seguinte questionamento: Que processos educativos decorrem da prática social do brincar realizada durante as aulas de Educação Física na Educação Infantil? Consequentemente, o objetivo geral do presente estudo foi identificar e compreender como os processos educativos na prática social do brincar se configura nas aulas de educação física.

Trajetória Metodológica

Este estudo se caracteriza enquanto uma pesquisa de abordagem qualitativa e foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de São Carlos, situado no interior de São Paulo. Atualmente, a escola atende um total 230 alunos da Educação Infantil, sendo 120 alunos no período matutino e 110 alunos no período vespertino, com idade entre 2 e 6 anos. Mediante a análise do Projeto Político Pedagógico, nota-se que a maioria das crianças é de famílias com baixo poder aquisitivo e apresenta baixo grau de escolaridade dos pais.

Considerando a importância do conviver e do estar com essas crianças, para recolha dos dados a pesquisadora se inseriu em aulas de Educação Física em uma turma de fase 5, composta por 20 crianças com idade entre 4 e 5 anos. Assim, foi realizado um total de seis inserções durante os meses de outubro e novembro de 2016, na frequência de uma vez por semana, no período matutino de aulas com duração média de 50 minutos cada.

Ao decorrer das inserções, a pesquisadora procurou fortalecer laços afetivos e vínculos para que pudéssemos nos inserir no contexto das aulas de Educação Física, pois em acordo com Brandão (1981), a participação não se restringe a uma simples aproximação do pesquisador para conhecer e se adentrar o local em que pretende pesquisar, é preciso que haja processo de convivência e de interação com os sujeitos.

O principal instrumento para coleta e registro dos dados foram os diários de campo, na perspectiva considerada por Bogdan e Biklen (1994). Os diários foram redigidos a partir das situações vividas no momento da inserção. O processo de análise se deu por meio de densas leituras dos diários de campo (LUDKE; ANDRÉ, 2012) e, assim, a etapa da análise permitiu contemplar cuidadosamente os dados da pesquisa, analisados à luz do referencial teórico adotado.

Salientamos que o assentimento de participação se deu por meio de momentos de conversas entre a pesquisadora e a diretoria escolar, que consentiu a realização do estudo. Destaca-se que foi mantido o anonimato dos nomes das crianças e dos demais sujeitos envolvidos, sendo utilizados nomes fictícios para a escrita dos diários de campo e análise.

Alguns resultados e discussões

A partir dos dados encontrados ponderamos as aulas de Educação Física enquanto espaço-tempo fundamental em processos educativos construídos pelas crianças por meio das relações e interações ocasionadas nos momentos para o brincar livre. A Educação Física na Educação Infantil, balizadas no valor e na relevância do movimentar-se humano, bem como nos aportes das experiências e vivências culturais do movimento, ocasionaram processos formativos e de autoria à infância.

O brincar se manifestou como a principal prática social desenvolvida pelas crianças no momento da aula. Tal constatação pode ser apreciada com os seguintes trechos de diários:

> A ida pelo trem é muito mágica, as crianças participam e cantam alegremente, fazendo os gestos que a música pede, outros gestos que queiram e cantando bem alto. Os alunos gostam muito da música que o professor orienta. Isso foi percebido pelos pedidos de repetição da criança e tivemos que repeti-la por 4 vezes (DIÁRIO DE CAMPO I).

> Durante essa situação de interação com a aluna, pude observar que durante a explicação do professor, havia crianças brincando com seu próprio corpo, outras de lutinha (DIÁRIO DE CAMPO II).

Por meio da cantiga infantil orientada pelo professor em forma de brincadeira, o grupo produziu distintos modos de compreender a letra e expressar movimentos gestuais com as mãos e cabeça. Em seus jeitos próprios de se locomover ao ritmo da canção, elas manifestaram sentimentos e emoções interpretados em movimentos ora pensados individualmente e ora seguindo um modelo predito pelo coletivo. Com Kishimoto (2010), temos que no brincar as crianças estabelecem conhecimentos de e sobre a vida, aprendem a se relacionar, a respeitar, a dividir, a esperar o seu tempo de participação e acompanhar o tempo do outro.

Frequentemente os dados revelaram que ao brincar elas criavam diferentes estratégias, com a relação às regras do jogo, aos modos de ser e estar na brincadeira ou em relação aos parceiros do brincar. O seguinte relato revela um desses episódios:

> Durante a brincadeira de estafeta, o movimento de corpos na atividade foi algo bastante peculiar, uma vez que sendo todos alunos da mesma turma, entre 5 e 6 anos de idade, seus movimentos e estratégias são diferentes.
>
> Tinha crianças que pulavam com os dois pés juntinhos, e tinha alunos que pulavam com os dois pés, mas não tão juntos, e no momento da aterrissagem ao chão caiam um pouco ‘bambos’, não tão durinhos, sendo um pouco desequilibrados.
>
> Alguns alunos deixavam de pular entre os cones e corriam pelos lados, para poder chegar em primeiro e logo se por a realizar ações de brincadeiras pensados por eles, livres, arbitrárias [...] (DIÁRIO DE CAMPO VI).

Nesta direção, os dados revelam que dentro do contexto escolar das aulas de Educação Física existem regras com relação às atividades que podem ou não serem desenvolvidas nesse momento. No convívio a campo, as crianças apontam que há regras definidas do que é ou não permitido fazer durante as aulas, devendo ser respeitadas ou discutidas até que todos estejam de acordo.

É por meio do brincar também que a criança aprende a respeitar regras, a expandir suas relações sociais com o outro e consigo mesma. Para Brougère (2010) esse espaço social supõe regras. Com isso, reforçamos o potencial da ludicidade para a criança expressar suas emoções, sentimentos, anseios, chateações, tristezas e alegrias,

aprendendo a ouvir e a ser ouvida, a respeitar e discordar das opiniões, exercendo liderança e sendo liderados.

No seguinte excerto de diário lemos:

> Os alunos ficaram eufóricos e agitados querendo já iniciar a brincadeira, porém foram repassados os combinados que consistiam em, não correr pelas caixas de areia, não tomar cuidado com os alunos menores, e professor pergunta:
>
> - Pode chorar se for pego? ou bater no amigo?
>
> E todos responderam que não (DIÁRIO DE CAMPO II).

Os relatos destacados apontam que naquele espaço haviam regras a serem respeitadas já estabelecida e acordada pelos alunos. Brougère (2010, p. 109) afirma que "a regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo faz de conta, sem riscos de inventar, criar, tentar, nesse universo, assim enfatizando o brincar, consentem a construção do indivíduo e também da coletividade".

Oliveira et al. (2014, p. 35), assinalam que durante as práticas sociais em que participamos e vivenciamos são construídos e reconstruídos conhecimentos que nos auxilia em nossa formação, formação essa que acontece por meio de parceria, com cooperação dos que nos cercam e vivemos, assim, "[...] participam pessoas com diferentes percepções e conhecimentos, em diferentes processos de trabalho e lazer, em diferentes espaços, escolares e não escolares".

Ao nos referirmos ao grupo de crianças na Educação Física, partimos do entendimento de que as aulas se configuram como local socioeducativo, portanto, permutas de experiências e conhecimentos com outras crianças são tão fundamentais quanto à mediação do professor. Esse rearranjo das relações garante a construção e elaboração saberes necessários para a compreensão e intervenção no mundo, assim obtendo um processo de desenvolvimento e aprendizagem mais significativo. Destarte, a aprendizagem ocorre quando a criança participa ativamente, seja discutindo as regras do jogo, seja propondo soluções para resolvê-los, assim, aprendendo a respeitar, a ouvir e partilhar informações, permitindo que a brincadeira seja um espaço prazeroso para todos. Novamente, Sommerhalder e Alves (2011, p. 20) assinalam: "a brincadeira é um espaço em que a criança pode experimentar, descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si própria e sobre o mundo que as cerca".

O ambiente educativo desencadeado foi regido por situações de experimentos com o corpo, com materiais esportivos ou não e de interação social, pautados no diálogo, as crianças desvendem os adequados perímetros, encarem desafios, conheçam, reconheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outros sujeitos, sejam capazes de expressarem sentimentos, por meio da linguagem corporal, possibilitando o desenvolvimento de armações intelectuais e afetivas. Sobre o assunto, Oliveira et al. (2014) assinalam os sujeitos se constroem na coletividade das práticas sociais, agenciando sua formação para a vida no que tange a sociedade, através dos processos educativos que decorrem das práticas sociais vividas.

O convívio com o grupo demonstrou que meninos e meninas ensinam, aprendem, criam e recriam conjuntamente a brincadeira, constituindo relações de companheiras no ato de brincar. Para tanto, um olhar atento do pesquisador foi preciso para acompanhar as diversas nuances dos processos educativos, como a aprendizagem acerca do respeito estabelecido no coletivo, dos combinados, dos momentos para desfrutar de cada situação, tal como tomar água, ir ao banheiro, guardar os brinquedos, formar fila, etc.

Nessa perspectiva, observamos que algumas regras são compartilhadas e estabelecidas mediante ao diálogo pelo grupo, sobretudo com a mediação docente. Para além da possibilidade de diálogo, o brincar em aulas de Educação Física demanda inteirar-se de funcionamentos, como as regras, os acordos feitos e estabelecidos na turma, ou ainda as estratégias que podem ou não serem utilizadas. Tão fundamental o papel do professor que participe e que proponha desafios em busca de uma solução e de participação coletiva. Nesse sentido, a função social do educador é de incentivar e estimular a atividade e o interesse em participar, ressaltando o processo de estar com, assim como dado revelado, destaca-se:

> O professor brinca com as crianças, no processo de “estar com” os alunos, participando da atividade, pede palmas a cada aluno que realiza a atividade e sempre muda a voz, fazendo entonações e brincando com os alunos (DIÁRIO DE CAMPO I).

A intervenção do professor foi indispensável para o processo de ensino e aprendizagem, pois sua mediação dialogada e paciente auxiliou a ‘leitura de mundo’ construída a partir do olhar das crianças. Portanto, o educar e visto como a inter-relação

entre os sentimentos, as emoções, as experiências vivenciadas do educador e do educando.

Considerações finais

Findamos esse estudo ressaltando o brincar como a prática social desenvolvida por excelência em as aulas de Educação Física de uma turma de crianças pequenas. Consideramos que os momentos destinados às brincadeiras geraram abundantes processos educativos. Além disso, o brincar em pares possibilitou o conhecer e o experimentar saberes formativo. Nessa perspectiva, admitimos a função lúdica e educativa intrínseca às brincadeiras, as quais proporcionam entretenimento, encanto e influenciam a exploração e construção de conhecimentos.

Como apontados pelos autores bases do estudo, brincar e jogar são quesitos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem tidos no período de infância, devendo ser vivenciados não apenas como prazerosos e/ou 'passatempo', mas reconhecendo as potencialidades dos processos educativos desencadeados nas relações interpessoais, como ato de formação integral da criança.

Finalizando, consideramos ter explicitado parte dos processos de ensinar e aprender na convivência com o grupo, todavia, decorrentes do espaço livre para brincar como forma de atuação autoral das crianças, sendo possível identificar as leituras de mundo das distintas infâncias, ou seja, como o coletivo participante deste estudo significava e reconheciam o outro e a realidade em contexto a partir das brincadeiras.

Referências

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001. Disponível em: xa.yimg.com/kq/groups/20731877/.../Ayoub_2001_Reflexoes+EF+Infantil.pdf. Acesso em: mai. 2017.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do I Seminário Nacional*: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Luana/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida.pdf. Acesso em: jun. 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 2012

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONI, Ainda Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). *Processos Educativos em Práticas Sociais:* pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46

RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SOUZA, Erivelto Santiago; SOUSA, Fabiana Rodrigues; TEIXEIRA, Iraí Maria de Campos; OLIVEIRA, Maria Waldenez. Educar-se em grupos, organizações e movimentos sociais: processos educativos em práticas sociais populares. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.15, n. 181, p. 45-58, 2013. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2335. Acesso em: mai. 2017.

SAYÃO, Deborah Tomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias, **Motrivivência**, Florianópolis, v.11, n.13, p. 221-38, 1999. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408. Acesso em: abr. 2017.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Jogo *e a educação da infância*: muito prazer em aprender. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SÍTIO MÁGICO

CARMEN LÚCIA COUTO DE SOUZA
CMEI ELZA LIRA
carmen_lucia_couto@hotmail.com

Essa pesquisa teve por objetivo a interação das brincadeiras em consonância com Educação Ambiental na Educação Infantil no CMEI Elza Lira no município de Maceió, Alagoas.

O trabalho pretende dispor de um maior esclarecimento, visto que este é fruto de pesquisa e projeto que acontece dentro do CMEI como laboratório vivo, onde as crianças na idade de 0 a 5 anos vivenciam atividades, integrando-as ao contexto.

O desenvolvimento das crianças, juntamente com as transformações do mundo moderno, tem seu destaque quando comparado ao desenvolvimento dos adultos, diante da extraordinária facilidade de construção do seu próprio mundo de conhecimento, o Sítio Mágico acrescenta a Educação Infantil um jeito mais leve e permeado de momentos felizes transformando e suprindo suas necessidades e formação para o mundo moderno.

O forte interesse por essa etapa da vida teve para mim um grande fascínio nos estágios descritos por Piaget, onde a criança é sujeito da construção do seu próprio mundo de conhecimento, direcionando minha linha de interesse profissional para a Educação Infantil. Daí o meu despertar para o desenvolvimento de atividades entre as crianças com as questões ambientais e o resgate as brincadeiras de quintal.

A criança que passa por uma educação infantil de boa qualidade é como uma semente que é plantada em um solo adubado e preparado com todas as condições necessárias para desfrutar de uma boa colheita. Há uma ressalva crítica em relação à comparação entre crianças e plantinhas, devido ao grande caráter ativo da criança em seu processo de desenvolvimento, mas esta comparação ainda pode ser válida, considerando-se o contexto, quando queremos enfatizar que toda e qualquer criança pode ter seu desenvolvimento ampliado quando lhe oferecemos condições ricas em diversidade de experiências.

A ideia de aproveitar os espaços para implementação de uma horta, pomar e construção de um espaço para brincadeiras, além de despertar o interesse por uma alimentação rica e diversificada, que contenha vitaminas e sais minerais necessários para

o bom funcionamento do organismo humano, permite uma liberdade que poucas crianças têm a oportunidades de vivenciar.

Considerando que o contato com a natureza é uma experiência muito válida para motivar as crianças a curtir as belezas do ambiente, a implantação de uma horta-escola possibilita aos professores de todas as áreas a trabalhar os mais variados temas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 2010).

A fundamentação teórica está embasada nos conceitos da Educação Infantil e Ambiental.

A Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica segundo a LDB, título V, capítulo II, seção II, art. 29 (BRASIL, 1996), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.

Como afirmam Oliveira e Bossa (1994, *apud* FREITAS e RIBEIRO, 2007), é dos dois aos seis anos que a criança começa a aprender a lidar com as suas representações, agilizando-as cada vez mais, numa combinatória crescente e complementar entre imagens, lembranças, desejos e palavras.

Para refletir o meio ambiente na Educação Infantil é necessário acessar as práticas pedagógicas, traçadas pelas DCNEI, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras, visando integrar cuidado e educação, na preservação e no conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (MEC, 1999).

Os projetos são desenvolvidos dentro do CMEI onde as crianças nessa faixa etária (0–5 anos) vivenciam as atividades, integrando-se ao contexto pesquisado, buscando meios para dar ao ambiente a importância necessária e não tornar a Educação Infantil “letra morta”. Essa afirmação pode ser confirmada diante da citação abaixo.

> [...] hoje parece lugar comum a afirmação de que o sucesso escolar das crianças e dos jovens depende muito da contribuição que a passagem pela Educação Infantil tende a propiciar. Uma questão instigante de saída, pelo que nos é dado perceber destes discursos oficiais e até de educadores, é entender com clareza qual a natureza dessa contribuição da Educação Infantil para o sucesso escolar futuro das crianças que por ela passa. Mesmo considerando a priori a consistência desse discurso que põe tanta ênfase na importância da educação

> infantil, é curioso perceber que os indicadores mais recentes, que expressam concretamente a realidade de atendimento educacional à infância em Alagoas, parecem tornar letra morta essa quase certeza propalada por tantos governantes, do quanto a Educação Infantil é indispensável ao futuro escolar da nossa infância. [...] (SILVA, 2009, p.17)

As DCNEI definem a criança como: "sujeito histórico e de direito 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 sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2010, p.12). Nesta definição baseia-se o estudo, especialmente quando diz que a criança constrói sentidos sobre a natureza. Entendendo que ela é um ser ativo e nada melhor do que a natureza para envolvê-la com um aprendizado significativo à sua vida, desfrutando na própria escola de espaços onde o brincar, imaginar e fantasiar se completam, favorecendo processos diários, onde ser criança é estabelecido em momentos de pura poesia e contemplação desses espaços. Assim se contribui para criar oportunidades de aprender brincando e dar ao CMEI uma perspectiva de resultados significativos em relação às coisas da natureza, que envolve as crianças e obriga de certa forma, aos adultos estabelecerem juntos aos seus filhos um mundo de saberes da natureza espontaneamente.

A Educação Ambiental foi definida através da Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, em seu Art.1º, estabelece:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (MEC, 1999).

A Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos determina: "Educação ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente, a fim de ajudar à sua preservação e utilização sustentável dos seus recursos" (SEMARH, s.d.).

A falta de conhecimento e de conscientização ambiental são os grandes responsáveis pelas destruições ambientais (BERNA, 2011). Embora o termo conscientização ambiental relacionado à proposta pedagógica de Paulo Freire (*apud*

REIGOTA, 2009) seja questionada, uma vez que uma pessoa não conscientiza outra com mera transmissão de conhecimento, a própria pessoa se conscientiza e com seu exemplo pode influenciar atitudes e comportamentos alheios.

A educação ambiental tenta despertar em todos a consciência de que o ser humano é parte do meio ambiente. Ela tenta superar a visão antropocêntrica, que fez com que o homem se sentisse sempre o centro de tudo esquecendo a importância da natureza, da qual é parte integrante (LIMA, 2011).

Tiriba (s.d.) pontua que as creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver integradas à natureza.

Portanto, leva-se em conta o Art. 2º, da Lei Nº 9.795 que considera a educação ambiental como: "um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" e ainda que, "a educação ambiental na educação escolar é desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando educação infantil (Capítulo II, Seção II, Art. 9º I-a.)" (BRASIL, 1999).

As relações entre sistemas culturais e sistemas naturais ameaçam a continuidade da vida no planeta. Sendo assim, como ensinar a cuidar numa sociedade que submete os indivíduos, os povos e a natureza aos interesses do mercado, mobilizando as energias sociais para a produção e a acumulação? (TIRIBA,s.d).

Fotos 1 a 4: Cuidando do meio ambiente. Autora: Carmen Lucia

A gestão junto com a equipe que faz a escola procura propiciar momentos de lazer, por entender que o aprender não pode se desvincular do brincar, como o espaço físico é adequado, tudo é explorado. A criança tem a oportunidade de utilizar todos os espaços do quintal.

A primeira etapa consiste na realização de reuniões com pais e todos que fazem a escola para levantamento das possibilidades de criação de um espaço agradável tanto para brincadeiras quanto para disseminação do saber ambiental. O segundo passo é a capacitação dos pais e crianças para o manejo do módulo produtivo através de oficinas. A terceira etapa será a implantação do "QUINTAL MÁGICO" aproveitando-se os espaços existentes para plantar e cuidar de frutas e hortaliças, criar brinquedos como balanços, entre outros, reutilizando materiais (garrafas pet, pneus, etc.). Instituição e comunidade serão beneficiadas com um pouco mais de conhecimento sobre o plantio e colheita, além de perceber o encanto das crianças ao aproveitar o espaço mais livre, com contato direto com a natureza e tudo que ela pode nos oferecer. Embora o projeto seja denominado "Quintal Mágico", passou a ser conhecido por "Sítio Mágico", nome criado pelas próprias crianças.

Fotos 5 a 7: Brincando em todos os espaços. Autora: Carmen Lucia

Desenhos, pinturas e colagens, também são permitidos no quintal respeitando as limitações de cada criança e deixando-as livres para desenvolver o seu potencial criativo.

Fotos 8 e 9: Contação de histórias. Autora: Carmen Lucia

O acervo literário do CMEI é muito rico, contando atualmente, com 120 títulos. Esses livros ficam em uma caixa e são levados para a sala, onde são manuseados por todos. A contação é uma prática comum no dia a dia da escola, faz parte da rotina diária, onde professores e auxiliares de sala buscam capacitações para desempenhar esse trabalho de forma agradável e prazerosa explorando o reconto e a criação de novas histórias.

Foram realizadas reuniões e oficinas para a construção do quintal.

Informação sobre o projeto “comunidade e crianças”

Fotos 10 e 11: Apresentação do projeto Sítio mágico. Autora: Carmen Lucia

A organização do trabalho

Fotos 12 e 13: Mães e crianças limpando as garrafas pet que vão servir para a delimitação dos canteiros.

Autora: Carmen Lucia

Fotos 14 a 17: Hora da colheita. Autora: Carmen Lucia

Fotos 18 a 21: Limpando o terreno com a comunidade. Autora: Carmen Lucia

Os resultados obtidos no trabalho superam todas as nossas expectativas, envolvendo crianças e comunidade escolar em uma perspectiva de relação com o meio ambiente onde se constroem juntos saberes da natureza ampliando a capacidade tanto das crianças quanto dos adultos de interagir de modo sustentável do mundo ao qual estão inseridos. O Sítio Mágico foi a denominação estabelecida pelas próprias crianças que se sentem tão a vontade neste espaço que assim o denominaram carinhosamente. Foi através da escuta das crianças que ouvi uma das crianças chorando, quando me aproximei para saber o motivo do choro a professora falou que ele queria ir para o sítio e eu pensei que era o sítio de algum parente, então falei:

-Vamos brincar, depois te levo ao quintal.

Foi então que me respondeu:

-Não é quintal é Sítio.

A professora então me esclareceu que eles haviam denominado o ¨Quintal¨ de Sítio. Daí em diante Sítio Mágico passou a ser chamado o espaço. Mágico porque tudo no Sítio vira brinquedos e brincadeiras, uma palha de bananeira vira cavalinho, folhas de mangueiras caídas no chão viram cachos de bananas, pneus viram balanços e até um berço quebrado vira ônibus...

No entanto essa proposta de trabalho não finda a comunidade necessita que se dê continuidade a outros projetos endossados nesta linha de pesquisa, pois se sabe que por mais carente que seja a população ela possui consciência ambiental, no entanto é necessário um estímulo para que tudo isso aconteça e o nosso papel enquanto educadores é fazer despertar em cada um uma busca por dias melhores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasil, MEC, SEB, 2010.

BERNA, Vilmar Sidnei Demamam. **Como Fazer Educação Ambiental**. 5. ed. São Paulo, Paulus, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** *cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d' Água, 1997.

MEC. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999** – Lei da Educação Ambiental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795>. Acesso em: 01/03/2017.

PARKER, Nathalie Jane. **A Joaninha** Tradução Ruth Marschalek. Todolivro Ltda, Blumenau, 2008.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2ª ed. Brasiliense, São Paulo, 2009.

SEMARH. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos. **Educação Ambiental**. Disponível em: <http://www.semarh.al.gov.br/meio-ambiente/educação-ambiental >. Acesso em: 01/06/2017.

SILVA, Elza Maria da. **A Educação Infantil em Alagoas**: (Re) Construindo suas raízes. Maceió, EDUFAL, 2009.

TILIBA, Lea. **Criança, Natureza e Educação Infantil**. Disponível em:< http://29 reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>Acesso em: 01/06/2017.

ENTRE NESSA RODA QUEM SABE BRINCAR

Autora: Cássia Galvão
instituição: CEI Suzana Campos Tauil
e-mail: cassiagalvao@gmail.com

Brincar é uma ação fundamental no cotidiano da infância, onde a criança não usa apenas o movimento ou repete situações. Brincar é imaginar, é (re)inventar-se dia a dia, transformando uma simples brincadeira de pegador em uma grande aventura.

Brincar é, também, uma maneira de socializar conhecimentos entre gerações e entre culturas diferentes, possibilitando a inserção da criança em distintos contextos empregando uma linguagem que lhe é própria. Ao abordar este assunto, Kishimoto (2010,p.1) oferece uma visão ampla dos diversos aspectos presente nas ações desenvolvidas pelas crianças enfatizando que "o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final" e que além dessa liberdade que lhe é característica, o brincar é uma ação benéfica pois "relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário".

No caso da educação infantil, a brincadeira se reveste de aspectos que ultrapassam os gestos do brincar em si. A brincadeira instituída como prática desde o início dessa etapa da educação,ou seja, para crianças com menos de um ano, adquire a capacidade de garantir "a cidadania da criançae ações pedagógicas de maior qualidade" (KISHIMOTO,2010,p.1), conferindo ao brincar intenções e objetivos particulares que expõem toda a potencialidade da infância desde a mais tenra idade.

Considerando tais aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, o projeto "Entre nessa roda quem sabe brincar" foi desenvolvido junto a crianças do agrupamentoMinigrupo I A (faixa etária de dois a três anos), no Centro de Educação Infantil Suzana Campos Tauil, pertencente ao município de São Paulo. Esse projeto teve como principal objetivo aproximar as crianças de diferentes manifestações do brincar presentes em brincadeiras e brinquedos da cultura tradicional brasileira, sem ignorar o fato de que estas poderiam já pertencer a tais manifestações.

"Entre nessa roda quem sabe brincar" surgiu da percepção de que o brin

car, enquanto linguagem fundamental da infância , é uma maneira de permitir que a criança se aproprie dos “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" brasileiro inserindo-a em diferentes cenários culturais e étnicos, enriquecendo seu imaginário e ampliando suas experiências lúdicas cotidianas.

Em função da faixa etária das crianças, o projeto teve como eixo as cantigas tradicionais da infância e brincadeiras de roda, atividades que marcaram o início do trabalho. As primeiras cantigas infantis surgiram do próprio repertório das crianças, pertencendo à cultura da infância, provenientes de suas experiências nos diferentes grupos sociais por elas frequentados ou apreendidasnos agrupamentos anteriores por elas frequentados, no caso Berçário I e Berçário II. Essas experiências anteriores com cantigas infantis simples como “Borboletinha tá na cozinha” foram o primeiro passo para novas aquisições, valorizando-as, valorizou-se as crianças e sua cultura, oferecendo-lhes um lugar destacado nesse processo.

Conforme as crianças amadureceram, foram acrescentadas cantigas mais complexas, brincadeiras cantadas e construção de brinquedos (pesquisados em obras que tratam da temática e em sites). Ao longo do semestre, construímos petecas, pintamos elástico para brincar e elaboramos bolas de meia, esses momentos foram bastante significativos para as crianças que descobriram a possibilidade de construir seus próprios brinquedos com elementos presentes em seu ambiente doméstico. Dentro disso, destacou-se confecção da peteca cujo início da elaboração foi durante o período junino, onde penduramos num varal as palhas das espigas de milho utilizados numa atividade de culinária. Passado o período junino, foi apresentada a criança a cultura da qual surgiu esse brinquedo (as culturas indígenas) e a partir disso, observando diferenças entre culturas e da proposta que cada uma apresenta de um mesmo brinquedo (há petecas compradas em lojas de brinquedos em nossa escola), elaboramos petecas de palha que receberam cuidados especiais por parte das crianças.

Para guardar os brinquedos elaborados pelo grupo, foram confeccionadas sacolas individuais, usando-se tecido pintado pelas crianças. Essas sacolas permaneceram acessíveis a todos durante o desenvolvimento do projeto.

Numa segunda etapa deste Projeto, as famílias e os funcionários da escola foram convidados a colaborar com o repertório de brincadeiras desse agrupamento.

Aos funcionários, solicitou-se que compartilhassem, oralmente, uma brincadeira com nosso agrupamento. A maioria das pessoas compartilhou cantigas resgatadas de sua infância, algumas pouco conhecidas pelas crianças como “A linda rosa

juvenil" e outras que pertenciam ao repertório do grupo como "Caranguejo não é peixe". Ainda foram compartilhadas brincadeiras como "Pega-pega", "Esconde-esconde" e "Cabra-cega", brincadeiras comuns à cultura da infância de inúmeras gerações. Nesses momentos, as crianças reconheceram brincadeiras que já faziam parte de seu repertório e participavam mostrando domínio das mesmas, dispensando a intervenção dos adultos nas situações do brincar.

A colaboração das famílias, por sua vez, veio de forma escrita, em razão da dinâmica da vida nos grandes centros que impossibilitou, naquele momento, a presença da maioria dos familiares das crianças no ambiente escolar. As famílias não se limitaram a enviar os nomes das brincadeiras das quais participaram em sua infância, elas nos mandaram a descrição de brincadeiras como "Bola atrás", "Passa anel", "Gato mia" e "Brincadeira de elástico", além das impressões que permanecem registradas em suas lembranças da infância. A pessoa que enviou a descrição da brincadeira "Bola atrás", deixou registrado o seu prazer no brincar ao finalizar seu relato com "era muito legal". O relato sobre a brincadeira de elástico, por sua vez, mostra um brincar que não se relacionava apenas à diversão, mas que "proporcionava desafios maiores a cada conquista do estágio".

Lemos os relatos dos pais, um a um, semanalmente, e realizamos as brincadeiras propostas por estes, respeitando-se as especificidades da faixa etária das crianças do agrupamento. Essa ação de ler e realizar as brincadeiras enviadas pelas famílias foi um momento significativo para as crianças, pois, na maioria dos casos, as famílias ensinavam aos filhos e filhas as brincadeiras que nos enviavam, ao final, as crianças tornavam-se sujeitos ativos na transmissão dessas brincadeiras.

Durante esse período, percebeu-se o quanto as crianças se apropriaram de brincadeiras e de brincadeiras de roda ao observá-las no parque, "refazendo-as", (re) inventando-as em seu brincar espontâneo, brincando de roda tanto com crianças de diferentes faixas etárias (pertencentes a outros agrupamentos) quanto entre crianças do próprio grupo.

Para finalizar o Projeto, as crianças compartilharam os brinquedos que construíram com os demais agrupamentos, em diferentes espaços da escola, buscando oferecer a oportunidade para que a brincadeira fluísse livre e espontaneamente, que as crianças pudessem mostrar, realmente, às outras as possibilidades do brincar oferecidas por cada objeto. Unidas por uma mesma curiosidade, crianças de diferentes idades encantaram-se com petecas e bolas de meia, usando-as para jogar, chutar, enfeitar a

“casinha” ou, simplesmente, apreciar suas pinturas e formatos. Os elásticos foram usados para pular, da maneira tradicional de se brincar, mas também, tornaram-se carros e ônibus, onde várias crianças passearam pelo parque da escola.

Enfim, ao longo do Projeto “Entre nessa roda quem sabe brincar”, brinquedos e brincadeiras tradicionais foram resgatados e (re)inventados, procurando preservar o aspecto cultural do qual se originaram. Essas culturas entrelaçadas a suas formas de brincar influenciaram a cultura da infância presente em nossa escola, ainda que o desenvolvimento do projeto tenha ocorrido em uma única sala, a relação entre as crianças durante os momentos de encontro nos espaços em comum e a própria estrutura do trabalho, permitiu que brincadeiras e brinquedos fossem compartilhados entre os pares e incorporadas ao cotidiano de boa parte das crianças.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: a importância do brincar para a criança de 0 a 5anos e 11 meses.* Anais do I Seminário Currículo em movimento, Belo Horizonte,2010.

KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade.* In: BEUACHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra, NASCIMENTO, Aricélia R.do (org.) *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* 2ª ed. Brasil: Secretaria da Educação Básica, 2007.

MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil.* Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1985.

O JOGO DE PAPÉIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: QUEM BRINCA E QUEM DOCUMENTA?

Célia Cristina Monteiro de Oliveira
Juliani Souza de Melo
Secretaria Municipal de Educação de Maceió
celiacmno@hotmail.com
j.u.melo@hotmail.com

A experiência vivenciada nesse relato aconteceu no segundo Encontro Nucleado formativo com professores da Rede Municipal de Educação de Infantil de Maceió, que compõe o grupo de 10 cmeis da 6ª região do bairro Benedito Bentes em 2016 (Breno Agra, Heloisa de Gusmão, Rodrigues Alves, José Maria de Melo – CAIC, Maria Ivone, José Vitor, Luis Abílio, Elza Lira, Maria Salete, Escola de EF. e EI Santo Antônio), teve o Cmei Rodrigues Alves como anfitrião. A política de formação continuada na rede municipal de Maceió para a EI está organizada em encontros presenciais organizados da seguinte forma: **encontro de núcleo** – formação orientada pela equipe técnica e coordenadores de cada região administrativa, 4h uma vez por mês; **encontro nucleado** – formação continuada com o público de professores, auxiliares de sala, coordenadores pedagógicos, e, os gestores são convidados; **formação na escola** – responsabilidade dos coordenadores[170] pedagógicos; e **formação à distância ava.paralapraca.org.br**[171] – destinadas aos coordenadores pedagógicos.

Destacamos, do nosso ponto de vista, cinco ações fundamentais para qualificar a EI em Maceió: 1. aprovação do edital de 2013 promovido pelo Projeto Paralapracá[172] do Instituto C&A e Avante/Educação e Mobilização Social; 2. parceria com a Ufal/Universidade Federal de Alagoas que ofertou um ciclo de nove seminários para coordenadores e gestores da EI do município, ministrados por professores doutores de universidades brasileiras e internacionais que investigam e defendem a EI em áreas específicas; 3. parceria com o Pnud/Plano das Nações Unidas que financiou a contratação

[170] O programa Paralapracá investe na formação continuada no espaço da escola, empoderando o coordenador pedagógico como responsável pelo processo formativo.
[171] Em 2015, com a chancela do Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, ganhou caráter nacional.
[172] O Paralapracá foi lançado em 2010, como um projeto do Programa de Educação Infantil do Instituto C&A, originalmente focado na região Nordeste. O primeiro edital atendeu 5 municípios. No segundo, em 2013 atendeu/atende Maceió (AL), Maracanaú (CE), Natal (RN), Olinda (PE), e Camaçari (BA).

de consultores, degravação e impressão dos áudios dos seminários e impressão das Ocei/Maceió; 4. consultoria da profa. Dra. Lenira Hadadd (Ufal) para construção das Ocei/Orientações Curriculares para a Educação Infantil para a rede Municipal de Maceió; 5. implantação das Ocei/Maceió seminários temáticos sobre currículo ampliado com professores da Ufal financiado pela Semed.

O Encontro Nucleado

A pauta formativa para o encontro previa três momentos: primeiro: assistir ao filme "O começo da vida", segundo: colocar as professoras em posição de crianças que poderiam escolher com quem e em quais espaços do cmei brincar, e professoras que assumiriam papéis reais de professoras organizadas para documentar as ações das "crianças", e, terceiro: reunir o grupo para a discussão de tematização da prática embasado na escada de retroalimentação.

O recorte para discussão se detém em duas direções: a posição de adultos no papel de crianças brincantes nos espaços do cmei – os professores que concordaram em entrar no jogo simbólico fazendo o papel de crianças –, enquanto 6 professoras assumiram o papel de professora na posição de adultos com olhar e escuta sensíveis, atentos as escolhas das brincadeiras escolhidas pelos grupos.

Foto - 1 UBUNTU - Eu sou porque você é! [173] Foto - 2 Ambiente para ver o filme.

Esse exercício prático teve a intencionalidade de instrumentalizar as professoras para desenvolver a escrita documental das experiências das crianças nos espaços dos

[173] Fotos do acervo das autoras.

cmeis, tendo em vista, a necessidade de construir os portfólios das turmas, pois, este é um dos instrumentos de documentação pedagógica para a EI da rede municipal de Maceió. Dispomos duas perguntas disparadoras: O quê "essas crianças" me dizem? Como incorporam o jogo simbólico? Os instrumentos usados para os registros foram: caderno, caneta, pincel atômico, cartolina e celular. Após a consigna os(as) professores(as) se organizaram em grupos para percorrer o cmei e escolher com quem e em qual espaço ficar para brincar.

Foto - 3 Canto de Leitura.

Foto - 4 Tematização da prática.

Seguem os relatos[174] produzidos pelas professoras para documentação pedagógica (algumas fizeram em cartolina e outras no caderno):

Primeiro relato: professora do cmei Maria Salete – acompanhou, observou e fez o relato de um grupo que foi para o Cantinho da leitura.

JORNADA DA CRIANÇA

PREVISIBILIDADE: jogo simbólico/intencionalidade

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS: literário, pneus, brinquedos não estruturados, fantasias, tendas, casinha, tanque de areia, área livre.

IMPREVISIBILIDADE: escuta e olhar atentos as ações das crianças.

O grupo observado escolheu o cantinho da leitura, onde colocaram a tenda preparando o ambiente para a contação da história: "QUEM TEM MEDO DE MONSTRO" de Ruth Rocha que foi escolhido pela criança (Walesca). A professora

[174] Os relatos estão dispostos conforme foram escritos pelas professoras.

iniciou com uma musiquinha, depois fez várias perguntas utilizando as ilustrações e as crianças interagiam de maneira descontraída falando dos elementos que viram no livro. Euza, uma criança muito potente, percebeu que o personagem ladrão tinha um número em sua roupa, e relacionou a estampa da roupa do monstro ao jogo de xadrez. Outra criança disse que em sua casa tinha um papagaio igual ao da história. Todas fizeram relações e intervenções enriquecendo muito mais o momento. Ao final, o livro foi repassado de criança a criança para concretizar este contato.

Segundo relato: professora do Cmei Elza Lira – acompanhou, observou e fez o registro de um grupo que foi brincar de médico.

Jogo simbólico: brincar de médico; papai/mamãe; e posto médico

Médico: examina as crianças, faz carinho, pergunta o nome, encaminha para o especialista (cirurgião – costureira). Detecta doenças (virose), encaminha para fazer exames de fezes, medicou receita (Tilenol 3 ml) e tomar bastante suco.

Mães/pais:

– Aqui é SUS.

– Meu filho tem microcefalia!

– Tem gente passando na frente dos outros (furando fila)!

– Minha filha é deficiente!

Mães: cuidando do filho, penteando, arrumando as roupas, dando mamadeira.

Terceiro relato: professora do Cmei José Maria de Melo – CAIC – acompanhou, observou e fez o registro de um grupo que foi brincar com brinquedos não estruturados.

No momento do brincar simbólico algumas crianças entraram no local onde se encontram os brinquedos não estruturados, e, logo uma delas, Almira se interessou pelas latas trazendo-as para a sala e daí chamou a atenção das outras crianças, que logo foram também pegar outros materiais para brincar. De forma coletiva decidiram construir um castelo com as latas. Eliudes iniciou na construção do castelo e durante a brincadeira algumas crianças falavam sobre o que poderia ter nele. Nesse momento Almira não queria os outros materiais que as crianças traziam dizendo, “Tá bom minha gente, vai fechar o castelo”! Mas as crianças respondiam que não, que ia ficar bonito. Ana Rúbia sentiu falta também de um príncipe e de uma princesa. Juraci logo pegou uma flor para enfeitar o

jardim e depois Eliudes pegou giz de cera dizendo que era as pedras na entrada do castelo. E a brincadeira seguiu...

Quarto relato: professoras do Cmei José Vitor e Maria Ivone – acompanharam, observaram e fizeram o registro de um grupo que foi explorar a área externa.

Previsibilidade: exploração do espaço livre

As crianças demonstraram interesse e disposição para explorar o ambiente onde começaram a subir e descer dos bancos. A menor do grupo apresentou insegurança para subir, mas com insistência conseguiu. Logo desistiram da brincadeira, sempre com a liderança da mais velha procuravam outros espaços e arrancavam os desenhos das paredes. Uma delas ao ver a outra cair foi ajudar segurando sua mão e recebeu de volta um lindo sorriso. As crianças foram para a sala de fantasias e se encantaram com os brinquedos, e, duas delas disputaram uma boneca. Mas, quando a tia falou que era hora de comer a brincadeira acabou.

Quinto relato: professora do Cmei Heloisa de Gusmão Medeiros e R odrigues Alves – acompanhou, observou e fez o relato de um grupo que foi para a sala de fantasia.

Proposta de atividade livre

No momento livre as crianças saíram ao pátio e escolheram realizar contação de história, escolhendo o livro "ALTO" de Jez Albrouch. Nesse momento, as crianças Simone e Simone escolheram a saia de fantasia para contação de história. Mas uma das crianças abriu mão da saia e pegou a sacola de leitura que estava vazia colando vários livros dentro. Logo Simone (que estava com a saia) escolheu o livro e convidou as colegas para contar a história. Iniciando com a música, "Está na hora de ouvir a história do macaco que gostava de banana", logo pediu pra colega continuar a cantar, mas a colega não quis participar, passando a vez para colega Albene que completou "Está na hora de ouvir a história do macaco que morava na floresta, depois o Lorenzo completou cantando: está na hora de ouvir uma história do macaco que ficou vermelho, justificando que foi depois que comeu uma maçã. Foi solicitado pela Simone (que no momento dirigia a contação) um nome para o macaco, foi dado o nome de Zé, pelo Lorenzo (criança de 4 anos filho de uma professora). O mesmo interagia intensamente enquanto as demais crianças observavam. Também foi observado que Simone ficou segurando a bolsa de leitura o tempo todo sem compartilhar com nenhum colega. Foi solicitado a continuação da

história por outros colegas, porém Lorenzo se prontificou a continuar. Ao término foram socializar quais animais participaram da história e brincaram no banco de cimento para ver quem ficava mais alto.

Sexto relato: professora Cmei Breno Agra – acompanhou, observou e fez o registro de um grupo que decidiu descansar.

Previsibilidade: brincar livre (a professora justificou que preferiu esse grupo porque o líder disse que já que podiam fazer o que quisessem, ele ia ficar deitado no longo banco de cimento descansando, as outras colegas disseram que iam fazer o mesmo. Por estar grávida não iria precisar se movimentar, mas se enganou porque as crianças não paravam muito tempo no mesmo lugar e ela precisou se deslocar mais para acompanhar o grupo).

As crianças se reuniram pra brincar, simulando trilho de um trem com o desenho de amarelinha no chão e juntas todas viajavam. As brincadeiras das crianças foram muito rápidas e não ultrapassavam os dez minutos, pois, logo perdiam o interesse e já criavam uma nova brincadeira. Fui observando a criatividade e o espírito de iniciativa e a liderança de algumas crianças. As crianças foram brincar de "batatinha 1, 2, 3", observei o movimento corporal, a coordenação motora, a organização e o respeito que elas têm umas pelas outras. Depois foram experimentar vários espaços do cmei, literário, fantasia, brinquedos, ficavam caminhando observando...

foto - 5 Tematização da prática.

Foto - 6 Tematização da prática.

Após as seis apresentações alguns pontos obscuros foram esclarecidos e outros dependiam da experiência de documentar na prática cotidiana com as crianças. Foi também animador porque elas perceberam que podiam começar escrevendo pequenos

registros e escolher um grupo e/ou criança para observar, que não é possível dar conta de anotar, fotografar ou filmar tudo em um só dia. A documentação é construída aos poucos desde o inicio do ano letivo começando com a caracterização da turma, observando as crianças no grupo e em suas singularidades. Os relatos para a dinâmica de tematização da prática a partir da estratégia da Escada de Retroalimentação[175] foram o ponto de partida para as reflexões, ao mesmo tempo em que colocou todos os envolvidos como responsáveis pelo processo avaliativo, reflexivo e de aprendizagem.

Mais do que compartilhar, tematizar implica dar um passo além, que é o de refletir sobre uma determinada prática. O que também difere da ideia de julgar o trabalho do outro. É por isso que a tematização pressupõe um ambiente colaborativo, de confiança e parceria. Tematizar significa retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para, então, transformá-lo em objeto de reflexão. [...] Antes de tematizar sobre a prática, é preciso captura-la na forma de registros e relatos. Na primeira categoria, estão as escritas profissionais, como os relatórios e os diários de classe elaborados pelos professores (SALVADOR, p. 61, 62, 2012).

A organização do trabalho pedagógico não deve ser um trabalho solitário, mas elaborado com a participação de todos os envolvidos no processo educativo porque a promoção de um espaço educativo de qualidade exige esforço e trabalho coletivo. Então, os tempos, os espaços, os materiais e a jornada da criança nos cmeis precisam ser organizados com intencionalidade, esmero, fundamentação teórica, e, principalmente, com a participação das crianças porque elas são as protagonistas do processo educativo. Tematizar à prática, permite a reorientação para ação/reflexão/ação.

Instrumentos de avaliação da rede municipal de Maceió

A secretaria municipal de educação de Maceió regia os instrumentos de avalição através de portaria que era encaminhada para as escolas a cada ano letivo, tendo uma rotatividade de instrumentos avaliativos. Em 2014 o SAVE/Setor de Avaliação Educacional em parceria com o PNUD/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, articulados com os outros departamentos[176] traçou estratégias de

[175] Foi elaborada pelo grupo de pesquisa da equipe do Projeto Zero de Harvard Graduate School Education (EUA). É usada pela equipe da Avante nas formações de coordenadores pedagógicos.
[176] A partir da gestão de 2017 todos os departamentos foram transformados em Coordenadoria. Atualmente: CGEI/Coordenadoria Geral de Educação Infantil.

estudo para construir as Diretrizes de Avalição da/para a Aprendizagem do Ensino no Município de Maceió.

Paralelo a esse evento, o Departamento de Educação Infantil também estava construindo as Orientações Curriculares Para a Educação Infantil da Rede de Maceió, de modo que não foi possível participar do debate no início da formação dos grupos de trabalhos, tendo em vista, que a temática sobre as especificidades da avaliação da Educação Infantil na rede, estava em debate na construção das OCEI/Maceió, de modo que as articulações direcionavam a para a necessidade de se construir um inventário documental das ações das crianças da educação infantil da rede.

Em 2015 após o lançamento das OCEI/MACEIÓ, e em plena fase de implantação na rede, teve inicio o processo de estudo e articulação entre a equipe do Departamento de Educação Infantil e equipe do SAVE/Setor de Avaliação Educacional junto aos demais departamentos da Semed, tendo como base principal de fundamentação as OCEI/Maceió e os documentos oficiais LDB/9394/96, LDB/12.796/2013, DECNEI/2009, ficou decidido que na Educação Infantil, o processo de avaliação será concretizado por meio de múltiplos registros, utilizando-se para acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos e onze meses, com a finalidade de garantir o que versa o Art. 31 que manteve o inciso I com a mesma redação da Lei nº 9394/96 e modificou o inciso V que determina a "expedição de **documentação** que permita atestar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança".

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (LDB Nº 12.796/BRASIL, 2013). (NR).

De acordo com as Ocei/Maceió, 2015 a redação do primeiro texto legal "indicava apenas o acompanhamento e o registro do desenvolvimento das crianças", mas o segundo texto "**especifica que os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança serão atestados por meio de documentação**". Ao compreender e assumir a produção dos múltiplos registros de ação coletiva e individual das crianças nos espaços de EI de Maceió como acervo da documentação pedagógica, significa um salto qualitativo no sentido de que essa mudança elimina o uso de fichas classificatórias sobre a criança. (Grifos nossos)

> As fichas ou pautas avaliativas têm sido uma prática utilizada em muitos municípios do país. Geralmente, configura-se como um instrumento padronizado, a ser preenchido para todas as crianças mediante uma lista de itens organizada em áreas de conhecimento (linguagem oral, escrita, matemática, artes etc.) ou aspectos de desenvolvimento (motor, afetivo, cognitivo, social); ou mesmo mesclando-se dimensões de conhecimento e desenvolvimento (OCEI/MACEIÓ, 2015, p. 178, 179).

Nesse direcionamento, a pauta avaliativa adotada até recentemente pela Semed que "apresentava itens relativos a quatro áreas: Relação sócio afetiva; Conhecimentos artísticos; Desenvolvimento lógico-matemático (Leitura e escrita dos números, Grandezas e medidas e Espaço e forma); e Língua portuguesa (Linguagem oral, Práticas de leitura, Práticas de produção de texto)", não é mais suficiente como instrumento de avaliação porque não é possível tornar visível a aprendizagem das crianças através de suas vozes, suas ações, seus gestos etc.

> A documentação é parte essencial de uma proposta pedagógica que vai sendo alimentada pela observação e pela pesquisa dos próprios educadores sobre o trabalho cotidiano construído e compartilhado com as crianças. Como prática refletida, vai crescendo, ganhando espaço, projetando campos de interlocução, lançando-se para o coletivo como partilha e socialização de saberes fecundados na prática. Como história narrada, pode ser revisitada como base para avaliação contínua e fonte de consulta para elaboração de novos projetos/planejamentos (OCEI/MACEIÓ, 2015, p. 186, 187).

O processo de avaliação descrito nas Ocei/Maceió assume a criança de 0 a 5 anos e 11 meses como protagonista da proposta pedagógica, de modo que compreende a avaliação como um conjunto de ações pedagógicas, que a partir da observação sistemática, da escuta sensível, da interpretação dos dados, dos registros cotidianos através da escrita, de fotografias, de entrevistas, de filmagens de cenas das crianças nas relações consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com os objetos, que constituem em um acervo da documentação pedagógica.

> De modo que a documentação cumpre três funções decisivas: oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínua; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999 Apud SEMED/OCEI, 2015, p. 185).

Após exaustivo estudo e debate entre a equipe técnica foram definidos os seguintes instrumentos: **Diário de Classe** (ficha de frequência individual que deve ser preenchida diariamente com observações que se fizerem necessárias sobre a criança com relação a infrequência), **Caderno de Registro** (caderno de uso diário do(a) professor(a) com o objetivo de registrar as experiências das crianças, possibilitando nortear o processo de desenvolvimento de cada criança, da turma e de sua prática), **Portfólio** (documento da turma – arquivo de múltiplos registros realizados por adultos e crianças – relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, projetos, etc), e **Relatório Individual da Criança** (documentação das descobertas e experiências individuais das crianças, nas interações com seus pares e adultos, registradas previamente nos instrumentos citados, de cunho semestral para dialogar com a família sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (DAA/MACEIÓ, 2016).

Considerações

A proposta de colocar as professoras em exercício real de experiência em duas posições distintas: de crianças livres para brincar e de professoras com função real de observar, escutar e produzir uma narrativa descritiva das ações das "crianças" foi importante, no sentido de que naquele primeiro momento, deu um norte prático para que algumas que ainda não tinham iniciado suas escritas iniciassem, e, outras que já tinham iniciado refletissem sobre sua prática. O desenrolar das atividades aconteceram sem constrangimentos, e houve participação efetiva de todos.

Todas as apresentações foram ouvidas com atenção e houve participação da minoria nas discussões, praticamente não foi feito perguntas sobre os trabalhos pedindo esclarecimentos, prevaleceu à validação das ações, o que nos permite inferir que é necessário mais momentos de formação com a estratégia de tematização da prática. Acreditamos que é necessário refletir sobre o fazer pedagógico de forma responsável com possibilidades de aprendizagens, de valorização profissional e de mudança de conduta.

O portfólio, nesse processo, é um aliado que serve para salvaguardar as memórias das crianças, das professoras e dos cmeis de Maceió. O repertório de imagens, as vozes e ações que ecoam no conjunto de documentação, nos vários portfólios de cada grupo de crianças, passaram a dar visibilidade ao trabalho da EI, que até então, ficavam em poder

particular de algumas professoras mais criteriosas e organizadas, estão disponíveis para apreciação e investigação científica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Para a Educação Infantil, Brasília, 2009.

MACEIÓ, Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Maceió, Alagoas. 2015.

_____, Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes de Avaliação da/para a Aprendizagem da rede Municipal de Ensino de Maceió. Maceió, Alagoas. 2016.

SALVADOR, Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Estratégias formativas: concretizando princípios na prática. In: O coordenador pedagógico caminhos e desafios e aprendizagens para a prática educativa. Avante Educação e Mobilização Social. Salvador, 2012.

PARALAPRACA. Disponível em < http://paralapraca.org.br/noticia/pacto-por-uma-politica-publica-de-educacao-infantil-e-fortalecido-durante-seminario-do-paralapraca/> acesso em junho de 2017.

O USO DAS ÁREAS EXTERNAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE PESQUISAS

Celiane Oliveira dos Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
celianeoliveira@uern.br

Rogério Correia da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
rogex.correia@gmail.com

Introdução

No contexto da Educação Infantil, várias pesquisas têm registrado o interesse das crianças pelas experiências vivenciadas nas áreas externas, em oposição à sala de atividades. É evidente o interesse dos meninos e meninas pelas interações e brincadeiras desenvolvidas nesses espaços. Nessa perspectiva, esse trabalho objetiva discutir dados de duas pesquisas (SANTOS, 2015; SILVA 2016) realizadas em diferentes capitais brasileiras – Fortaleza e Belo Horizonte –, que abordaram o uso das áreas externas em escolas municipais de Educação Infantil.

No primeiro estudo a ser apresentado (SANTOS,2015)[177], o objetivo central foi analisar as concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza/Ce. Na segunda pesquisa (SILVA, 2016),[178] buscou-se investigar as mudanças nos processos de socialização e no brincar das crianças decorrentes da reestruturação de espaços e criação de ambientes na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) São João, localizada na cidade de Belo Horizonte, MG. Visou também a elaboração e o desenvolvimento de projetos que refletissem melhor as expectativas e anseios de seus usuários.

Destacamos aqui que a importância dada ao estudo sobre o uso das áreas externas nas instituições de Educação Infantil deve ser tão grande quanto as preocupações que esta discussão possa suscitar. Primeiramente por ser o local preferido das crianças, como mostram vários estudos. Na investigação realizada por Silveira (2004), que utilizou a

[177] Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

[178] Pesquisa realizada a partir do Edital 13/2012 – Pesquisa em Educação Básica- Acordo CAPES-FAPEMIG.

produção de imagens pelas próprias crianças sobre a escola de Educação Infantil, a área externa foi fotografada por quase todas elas. Esse era o local que mais gostavam, voltado para o brincar e a diversão, sendo considerado o 'prêmio' que recebiam quando faziam 'tudo certo'. Os estudos de Araújo (2008) corroboram a predileção das crianças pelas áreas externas, pois ao desenharem a escola, as crianças evidenciaram a opção pelos espaços externos, em detrimento dos espaços internos (sala). Na Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (CAMPOS; CRUZ, 2006), as falas das crianças revelaram a necessidade que elas sentem e o valor atribuído aos brinquedos e brincadeiras que acontecem fora da sala de atividades.

Apesar do evidente interesse das crianças pelas áreas externas, Horn (2013) ressalta que de todos os espaços de uma instituição de Educação Infantil, os espaços externos merecem especial atenção, dado o uso desqualificado que deles se tem feito por este país. Além de reduzido em relação as construções e do pouco uso, a pesquisadora constatou outros problemas: O distanciamento dos elementos da natureza: poucas árvores, pisos cimentados, ausência de elementos como areia, água, terra, importantes elementos para a educação sensorial da criança; pouca flexibilidade e adaptação dos espaços externos para acompanhar as grandes variações climáticas da região; pouca presença de aparelhos como brinquedos de grande porte e bancos (quando estão presentes, falta manutenção); pouca apropriação de alguns espaços pelos professores, pois foram considerados perigosos por envolver risco de acidentes; a identidade de uma escola infantil atrelada a um modelo tradicional como local de "ensino", pouco pensando em propostas de uma pedagogia participativa.

O documento "Diretrizes Básicas de Infraestrutura para Funcionamento das Instituições de Educação Infantil" (BRASIL,2006), estabelece que as áreas livres devam corresponder a cerca de 2/3 da área total do terreno podendo reduzir no máximo a 50%. Todavia, mesmo que isto fosse uma realidade (o que de fato não é) para a maioria das instituições de Educação Infantil no país, resta-nos ainda o desafio do "emparedamento das crianças", segundo afirma Lea Tiriba (2008) quando conclui que o planejamento do espaço escolar, orientando-se pela cobertura do atendimento (sem pensar na qualidade dos serviços prestados), pela garantia do processo de aprendizagem através do controle da atenção e da limitação dos movimentos da criança, traz como consequência uma proposta que despotencializa a curiosidade da criança, afasta-a do contato com a natureza e ignora a importância do convívio social.

Como referencial teórico destacamos os estudos que tratam da relevância da organização dos espaços em ambientes na Educação Infantil (FORNEIRO, 1998; HADDAD & HORN, 2011). O espaço da Educação Infantil é visto aqui como elemento curricular, parte integrante da ação pedagógica, esteticamente pensado e organizado para sugerir formas de interação e aprendizagem, que tanto acolha como desperte o interesse das crianças reconhecendo suas necessidades e possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades. Neste sentido, o espaço é também um reflexo das concepções pedagógicas que norteiam o trabalho educativo nas creches e pré-escolas.

Percursos Metodológicos

As duas investigações são de natureza qualitativa e combinaram diferentes procedimentos metodológicos para a construção dos dados. No estudo de Santos (2015), diferentes procedimentos metodológicos foram utilizados. Contudo, enfatizaremos aqui o uso da observação participante. O diário de campo, fotografia e filmagem foram as formas de registros empregadas.

Na segunda pesquisa (SILVA, 2016), foram utilizados vários instrumentos (entrevistas, passeios, desenhos, observação participante, fichas, fotos e croquis). Neste artigo, daremos mais detalhes da ficha de observação utilizada para o registro das brincadeiras das crianças que aconteceram no parquinho, denominada por diversos autores da psicologia ambiental de "ficha de mapeamento centrado no lugar" (CORDAZZO, et ali, 2008; KUHNEN & RAYMUNDO, 2011). Definimos 13 categorias para classificação dos comportamentos das crianças[179]. A cada 5 minutos, cada setor era observado, quando eram quantificados o número de meninos e meninas presentes e o tipo de comportamento que desempenhavam. As fichas de observação identificavam também as idades das turmas e a quantidade total de crianças que frequentavam o parquinho durante o período de observação. Foi-se aplicado um pré-teste para ajustes e treinamento dos pesquisadores envolvidos na coleta dos dados. Foram feitas cerca de 20 observações de cada setor.

[179] Podem ser resumidas em 4 pontos: a forma de interação ou parceria das crianças durante o brincar (comportamento solitário, interação paralela, interação associativa); ao tipo de brincadeiras (brincadeira de faz-de-conta, brincadeira construtiva, jogos de regra, Brincadeira proposta; Brincadeira turbulenta); a outras interações não caracterizadas como brincadeiras: atividade de conversa, agressão, exploração do ambiente; Por fim, buscamos identificar se tais interações ocorridas nos espaços havia ou não a mediação do adulto.

Resultados e Discussão

A escola da rede pública de ensino do município de Fortaleza, atende crianças na faixa etária de três a sete anos de idade. Situada em um bairro comercial, a instituição atende, em sua maioria, filhos (as) de comerciários e, ainda, a uma clientela de baixa renda residente nos bairros próximos. A escola possui 12 salas de atividades com banheiros internos, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala para os professores com banheiro interno, uma sala para diretoria, outra sala para a secretaria, um pátio coberto, um parque infantil (área externa), um almoxarifado, um depósito, uma dispensa e um refeitório.

A área ao ar livre apresentava um espaço amplo, algumas árvores de médio porte e equipamentos de parque, como: caixa de areia, escorregador, balanço, trepa - trepa e gangorra. A maior parte da área de parque era revestida com piso de pedra. Nesse espaço, onde acontecia o recreio diariamente, as crianças realizavam diversas brincadeiras, e brincar de pega-pega era a principal delas. A figura a seguir mostra a planta baixa da escola investigada.

Figura 1 – Planta baixa da escola

Fonte: Arquivo de pesquisa

A área externa da referida escola era utilizada todos os dias pelas crianças da pré-escola, por ocasião do recreio que tinha duração de vinte minutos. Durante esse tempo, as crianças não contavam com materiais ou brinquedos para as suas brincadeiras, como: cordas, bambolês, jogos de encaixe, baldes de areia, pás, garrafas, observando-se apenas a disponibilidade de bolas para o jogo de futebol no pátio coberto. Devido à falta

de brinquedos e materiais, muitas vezes as crianças coletavam nas lixeiras da escola, restos de embalagens dos alimentos consumidos na hora do lanche, para serem utilizadas nas brincadeiras, como pode ser observado na fotografia 1.

Além da ausência de brinquedos e materiais, muitos equipamentos do parque infantil estavam quebrados (fotografia 2). Foi possível observar, em vários momentos, as crianças maiores tentarem, sem sucesso, consertar o balanço ou gangorra que estavam com as cordas quebradas. A falta de manutenção nesses equipamentos oferece muitos riscos de acidentes às crianças, que os escolhiam para brincar. É importante ressaltar que os espaços escolares nunca são neutros (FORNEIRO, 1998); suas formas de organização e utilização também revelam as concepções de infância, criança e Educação Infantil que balizam as práticas pedagógicas na instituição.

Foto 1
Fonte: Arquivo de pesquisa

Foto 2
Fonte: Arquivo de pesquisa

É interessante destacar que, apesar de ser uma área relativamente ampla, o espaço externo, onde acontece o recreio, parecia se reduzir quando se constatava o

número de crianças que o frequenta: em média 130 crianças, provenientes das turmas Infantil V, 1º e 2º anos. Durante o período de observação, constatou-se que apenas um ou dois adultos permanecem com as crianças nesse espaço, geralmente as funcionárias ligadas ao trabalho desenvolvido na cozinha e/ou serviços gerais. O corpo docente, durante a atividade do recreio, dirigia-se à sala dos professores. Era comum alguma criança bater à porta da sala dos professores para se queixar de acontecimentos ocorridos no recreio – conflitos, acidentes, violência física – e solicitar a ajuda de algum deles e quase sempre não eram atendidas. O contexto observado revela a falta de valorização das atividades ocorridas nas áreas externas, pois as crianças não contavam com a mínima infraestrutura e acompanhamento pedagógico. A ausência de acompanhamento pedagógico durante as atividades ocorridas nas áreas externas demonstra a desvalorização das brincadeiras e a desconsideração da dimensão pedagógica desses espaços, pela equipe de profissionais da escola.

Para Kishimoto (2001) as brincadeiras "livres", em muitos casos, são vistas pelos professores como descanso de atividades dirigidas realizadas na sala e não como forma de socialização e integração das crianças. Essa compreensão torna difícil justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Desse modo, segundo a autora, "para os professores o parque serve para descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar, define-se então a função da Educação Infantil: estudar (p. 238). " Por conseguinte, esse modo de pensar a educação e o cuidado não atende aos interesses e necessidades infantis, ocasionando prejuízos às crianças que frequentam esses espaços.

Brincar no parquinho da UMEI São João: problemas e soluções

A UMEI São João estava localizada na Vila Fátima. Incrustrada no paredão da Serra do Curral del Rey, era parte integrante do Aglomerado da Serra, o maior conjunto de favelas de Belo Horizonte, com cerca de 50 mil pessoas. A UMEI São João foi construída em um pequeno terreno com forte declive. O prédio possuía 2 andares ofertando ao todo 15 turmas de Educação Infantil, do berçário aos 5 anos. Atendia diariamente cerca de 240 crianças em horários parciais e integral. Cerca de apenas 20% do terreno era constituído pelas áreas livres externas. Dos espaços externos disponíveis às crianças (corredores, solário, mini-arena), o parquinho era a maior área livre disponível, medindo cerca de 150 m².

O parque de brinquedos funcionava nos fundos da UMEI com a presença de vários aparelhos como podemos ver no croqui abaixo: escorregador (S2), casinha (S1), castelo (S5), cavalos de madeira, tuneis e árvore (S3), uma pista de corrida, uma mesa e bancos de alvenaria (S4 e S6). Frequentavam o parque diariamente por cerca de 30 minutos as crianças de 1 a 5 anos de idade. As crianças do berçário raramente frequentavam o parquinho porque suas professoras preferiam o uso espaço do solário. O parque não possuía qualquer área coberta que não fosse dos próprios brinquedos. Todo o parque recebia sol durante todo o dia, todavia na parte da tarde o prédio da UMEI projetava uma sombra bastante generosa, além da produzida pela única árvore presente no espaço.

Considerado o espaço mais importante da UMEI voltado para o brincar, do ponto de vista das professoras e coordenação, existiam vários problemas a serem resolvidos naquele espaço e podemos citar aqui dois como exemplos: os conflitos e brigas entre crianças e a falta de brinquedos mais adequados as crianças de 1 a 3 anos.

Para a primeira questão, a coordenação pedagógica havia reduzido o número de turmas que utilizavam simultaneamente o espaço (de 2 turmas para 1) como forma diminuir os conflitos entre as crianças acreditando que o principal motivo era a disputa pelo uso dos brinquedos. Para a segunda questão, a escola adquiriu um novo brinquedo mais adequado ao tamanho das crianças menores; um castelo com rampas, decks e túneis e escorregadores (setor 5). Os resultados das observações indicaram que a maioria dos setores, sobretudo aqueles com presença de brinquedos, apresentaram uma boa ocupação pelas crianças durante suas brincadeiras. Todavia, as crianças de 1 e 2 anos continuaram utilizando mais o brinquedo do setor 2 do que propriamente aquele que havia sido montado para uso delas (setor 5).

Em nossas hipóteses, concluímos que a não ocupação do castelo pelas crianças menores se devia ao local onde foi instalado (isolado do circuito) e o uso diferenciado que crianças pequenas e maiores faziam do espaço, da maior ou menor autonomia que possuíam. As crianças menores permaneciam nos brinquedos em que suas professoras estavam próximas, enquanto as crianças maiores não tinham o adulto como uma referência necessária para suas brincadeiras. Concluímos, então, que a circulação das professoras pelos brinquedos também afetava a sua ocupação pelas crianças (CAMPOS DE CARVALHO,2003).

Quanto à forma de interação das crianças durante as brincadeiras no parquinho, verificamos que a forma associativa foi a que mais predominou. A casinha, o castelo e o brinquedo de madeira foram os locais mais escolhidos para brincadeiras associativas. Chamamos a atenção para o comportamento solitário que foi o segundo tipo de comportamento mais observado nas brincadeiras das crianças nos brinquedos. O Setor 5 onde ficava o castelo foi ao mesmo tempo o local mais procurado pelas crianças tanto para brincadeiras associativas quanto para os momentos em que buscavam um certo isolamento dos colegas e da professora. Em relação ao tipo de brincadeiras realizadas pelas crianças no parquinho, predominou as de faz de conta sobre as de construção e a de regras. No registro das brincadeiras de faz de conta cabe ressaltar o impacto que os brinquedos tinham sobre as brincadeiras das crianças ao propor temas. Foi o caso do setor 1 da casinha que concentrou o maior número de brincadeiras de faz de conta. Nos nossos registros pudemos identificar que as brincadeiras das crianças se adequavam ao ambiente proposto pelo espaço. Chamou-nos a atenção a demanda das crianças por brincadeiras de construção. Apesar de não haver nenhum material no parquinho voltado para este tipo de atividade, as crianças descobriam maneiras diferentes de incorporar ações como coletar folhas e capim ou mesmo fazer tentativas de desmontar (sob o olhar vigilante das professoras) as rampas do escorregador do castelo. Associada a muitos momentos em que as crianças foram vistas explorando o espaço, percebemos que uma lacuna a preencher no parquinho seria voltada para promover este contato maior das crianças com a natureza e com situações e materiais que pudessem dar suporte as suas brincadeiras, de construção e exploração do ambiente, timidamente executadas dada a pouca materialidade disponível.

Considerações Finais

As duas experiências analisadas exemplificam modos diferentes (e muitas vezes contrastantes) das escolas e profissionais da Educação Infantil se posicionarem diante das áreas externas. Por sua vez, as duas propostas atribuem sentidos diferentes ao brincar das crianças. Enquanto na primeira experiência a escola organiza o brincar "livre" das crianças em um curto espaço de tempo denominado de recreio – que se confunde com tempo de descanso da professora –, a segunda experiência analisa o brincar como momento pedagógico; conta com a presença das professoras e há a demonstração de intencionalidade no uso do parquinho e dos brinquedos, por cada turma da instituição.

No primeiro caso, o que poderia se configurar como uma oportunidade rica de troca de experiência entre crianças de diferentes idades (em contraste com a segunda) acaba se tornando em momento de conflito e disputa. Por outro lado, aquilo que poderia ser lido como um empobrecimento da experiência das crianças (uma turma por vez), acaba, no entanto, garantindo o acesso das crianças aos brinquedos, mesmo que sob o risco de não estimular potencialmente as interações no grupo.

Percebe-se o contraste entre ambas experiências no que se refere à infraestrutura, manutenção e problematização do espaço em relação à proposta almejada. Nas duas experiências, apesar da importância que as crianças atribuem ao espaço externo, à brincadeira, ambos não adquirem a centralidade no trabalho pedagógico das escolas, seja pela falta de condições estruturais (espaços externos, brinquedos), seja pela proposta pedagógica adotada.

De modo geral, considerando os diferentes contextos investigados, as análises mostraram o emprego de posturas adultocêntricas por parte das educadoras. Tais posturas foram reveladas nas imposições de brincadeiras, nas regulações dos espaços e materiais disponíveis nas áreas externas. As chamadas *brincadeiras livres*, que quase sempre acontecem nessas áreas, parecem não contar com o investimento das educadoras, no sentido de adotarem uma postura mediadora entre as crianças, ou entre elas e os espaços e materiais disponíveis. Quando a intervenção acontece é marcada pela prevenção frente ao risco de acidentes, desencorajando muitas vezes as experiências das crianças.

Referências

ARAÚJO, V. C. *A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral:* o que dizem as crianças? 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília, 2006.

CAMPOS de C., M. I. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, v. 8, no. 2, 2003, p. 289-297.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre a qualidade na educação infantil:* o que pensam os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CORDAZZO, S. T. D. et alli. Metodologia Observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, v. 7, no. 3, 2008, p. 427-438.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HADDAD, L.; HORN, M. da G. S. Criança quer mais do que espaço. *Revista Educação*. Edição especial: Educação Infantil 1. São Paulo: Editora Segmento, p. 42-59, set. 2011.

HORN, M. da G. S. *Diagnóstico da utilização dos espaços físicos das unidades do PROINFANCIA, por amostra, apontando as principais distorções, subutilizações e dificuldades na organização dos espaços físicos conforme proposto no projeto*. MEC, Brasília, 2013.

_____. *Sabores, Cores, sons, aromas*: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

KUHNEN, A.; RAYMUNDO, L. dos S.; GUIMARÃES, A. M. F.; SANTOS, G. F. dos. A linguagem do espaço físico na Educação Infantil. *Barbarói*. Santa Cruz do Sul, no. 35, ago/dez, 2011.

SANTOS, C. O. dos. *As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza***.** 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Fortaleza-CE, 2015.

SILVA, R. C. da. *Quando os objetos dizem como brincar*: organização de espaços e ambientes e a melhoria no brincar das crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Belo Horizonte, FAPEMIG, 2016. 106 p.

SILVEIRA, D. de B. *A escola na visão das crianças.* In: 27ª Reunião Anual da ANPEd – GT 07, Caxambu/ MG, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em: 25 mai. 2016.

TIRIBA, L. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*: UFRJ/TDS, no. 8, abril 2008. p. 37-43.

TODA CRIANÇA É UM POEMA: REFLEXÕES SOBRE UM SARAU INFANTIL E SUAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Cilene Nascimento Canda
Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: cilenecanda@yahoo.com.br
Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: machando1@hotmail.com
Edson Magalhães Dantas
Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: edson.om.dantas@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo registrar e analisar as estratégias de organização de espaços e atividades de interações e brincadeiras, destinados ao trabalho educativo com crianças, com centralidade nas artes e nas culturas infantis. A pesquisa articula-se com a extensão universitária, como campo propício à produção do conhecimento, por meio do projeto *Balaio de Sensibilidades*, protagonizado pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Deste projeto, a ação *Sarau Infantil Toda Criança é um Poema* étomada como objeto de estudo no sentido de ampliação de repertório das possibilidades de trabalho com a infância. O texto estrutura-se pelo levantamento teórico-bibliográfico e pela pesquisa participante de cunho intervencionista, tendo como procedimentos da pesquisa, a observação participante e os registros escritos, fotográficos e audiovisuais do Sarau Infantil.Os resultados da pesquisa apontam que o campo das culturas infantis abrange áreas distintas do conhecimento e formas próprias e diversificadas de interações e de produção de saberes. O Sarau Infantil pode ser considerado uma experiência plural, interativa, livre e com diferentes possibilidades de interações entre crianças, artistas, escolas e brincantes.

Palavras-chave: Cultura infantil, brincar, ludicidade, infância.

1 Introdução

O número de pesquisas sobre o brincar e as culturas infantis estão em fase de grande efervescência no cenário acadêmico, especialmente no que se refere ao campo da infância e da Educação Infantil. Nunca se tratou tanto da importância do brincar como nas últimas décadas, em diversas áreas de conhecimento, como a educação, a psicologia, a sociologia, as artes, a assistência social, dentre outros campos. Contudo, apesar da abrangência desses estudos, é recorrente a compreensão de que muitas práticas educativas ainda são pensadas sob o ponto de vista do adulto, sem a compreensão sobre a produção de culturas pela criança.

Ainda é muito comum verificarmos a compreensão de cultura como algo restrito à produção do adulto. Isto tende a destituir as populações infantis do seu potencial de

criação e a desvalorizar a experiência lúdico-cultural do currículo escolar, bem como do cotidiano da vida social das crianças. Este posicionamento reforça o estigma da incapacidade da criança de apreciação e de produção de saberes e fazeres da cultura e, geralmente, apresenta uma visão adultocêntrica para explicar fatos, símbolos e conhecimentos da vida. Tal crítica é acentuada pelas palavras da educadora Sônia Kramer:

> Muitos estudos criticam a dominação que ainda está presente na educação infantil; o adultocentrismo marca as produções teóricas e as instituições. Reconhecer na infância sua especificidade - sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar - exige que muitas medidas sejam tomadas. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. (KRAMER, 2008, p. 19).

Da mesma forma, é comum observar que atividades de cunho brincante têm ganhado uma forte influência de correntes pedagógicas que tendem a engessar a experiência ludoestética da criança em formas didáticas de transmissão de conteúdos programáticos, reduzindo a sua dimensão estética e cultural. Ao observar a lacuna de espaços que valorizem a expressão, a troca e a vivência de práticas educativas com centralidade nas culturas da infância, foi concebido e organizado um sarau infantil, compreendido como espaço/tempo de vivências lúdicas diversificadas para a infância.

O artigo aborda e analisa a experiência de extensão universitária no âmbito das culturas da infância, destacando o Sarau Infantil Toda Criança é um Poema, como meio de entrelace entre diversificadas formas entre crianças. Com a realização deste sarau, buscou-se propiciar espaços/tempos de experiências brincantes que provoquem estados de liberdade, de distensão, do aleatório, da escolha, do diálogo, em experiência viva, dentro do espaço acadêmico. Nesse tipo de experiência vivida na universidade, foi possível notar que:

> O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri,perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro:suas habilidades motoras e de movimento vêm-se desafiadas. No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo. (FRIEDMANN, 2014, p. 95).

Com base nessas impressões sobre quem brinca e sobre o brincar propriamente dito, observa-se que a cultura lúdica apresenta um terreno fértil para a leitura de mundo

pela criança, para a efetivação de vínculos afetivo-sociais. Nessas redes de interações, ela vai ampliando as suas potencialidades diante uma brincadeira ou jogo, em tentativas, sucessos, derrotas, que propiciam a composição do seu repertório simbólico e de experiência-no-mundo. A experiência do Sarau Infantil Toda Criança é um Poema é aqui tomado como objeto de estudo, como campo de organização de tempos e espaços para a vivência plena da infância, em forma integrada com os seus educadores. O objetivo da pesquisa foi registrar e discutir as possibilidades de construção de práticas educativas para a infância, centradas nas artes e no brincar, permeados pela liberdade de escolha e de ação da criança.

Avaliamos que as práticas pedagógicas voltadas para a infância representam valores e modos de pensar e de conceber os espaços de convivência da criança de forma dinâmica, diversificada e plural. Contudo, nem sempre este posicionamento é considerado e o espaço físico, muitas vezes, é utilizado como forma de controlar e disciplinar as crianças. Desse modo, Horn (2004) evidencia, em seus estudos, que:

> Na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirema interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dosespaçosatravés de objetos, desenhos e nomes. A própria práticadocente desenvolvida em muitas instituições de educação infantildefende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dosmovimentos considerados importantes no que é entendido como pré–alfabetização. (HORN, 2004, p. 27).

Esta forma de conceber e organizar os espaços físicos onde as crianças vão interagir, geralmente, é ocupada por mesas e cadeiras e outro mobiliário com baixa mobilidade e com poucas formas de interação, como armários pesados, por exemplo. Os espaços físicos não são neutros e expressam o modo de ver a criança e suas práticas formativas. Geralmente, as demandas do adulto são consideradas em detrimento às necessidades das crianças; muitas vezes, os ambientes são mal planejados e não são constantemente revistos, modificados e atualizados, restringindo as oportunidades de interação e de desenvolvimento da identidade pessoal e cultural da criança.

Na contramão desta perspectiva, destaca-se o Sarau Infantil como espaço polifônico e multicultural da infância que busca atender as necessidades da criança, ou seja, brincar, interagir, dialogar e viver a infância em sua plenitude. Propor um sarau infantil como atividade extensionista, em parceria com escolas públicas, visou suscitar a reflexão e a provocação da forma como os espaços físicos podem ser concebidos e vividos, em constante interação pela criança.

2 Metodologia

O sarau é tomado como objeto de estudo, sendo compreendido como espaços coletivos de experimentação ou de mostra artística que reúnem fazedores da cultura em compartilhamento de suas expressões nas áreas de música, poesia, performances, teatro, audiovisual, dança, artes visuais, dentre outras linguagens. Na Europa, as pessoas tinham o hábito de se encontrar em residências das elites para a apreciação artística e convivência entre amigos. Os saraus eram atividades constantes na corte portuguesa – e, posteriormente, no Brasil – no século XIX e início do século XX. Este tipo de atividade tem se renovado devido às próprias características do mundo contemporâneo, como, por exemplo, o conflito e confluência de saberes divergentes, o uso da tecnologia da comunicação no compartilhamento de experiências e a experimentação de outros modos de fazer arte e de produzir cultura.

Por considerar a relevância da fruição estética de um sarau, foi criado o projeto de extensão "Balaio de sensibilidades", coordenado pela professora doutora Cilene Canda, em vigor na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, com vistas a realizar este tipo de atividade de cunho estético e de natureza extensionista. Com isso, visa-se ampliar o convívio e cultura universitária, a troca de experiências entre estudantes, professores, servidores, artistas e outros criadores.Contudo, com a realização de alguns saraus de arte e cultura na universidade, observou-se que pouco se via na cidade de Salvador atividades deste gênero voltadas para a infância. De um modo geral, os saraus eram, e são ainda comumente, pensados em sua estrutura para atender demandas do público adulto. Raras são as experiências de eventos desta natureza com enfoque na infância.

Há uma tendência em não se contemplar a infância em ações acadêmicas, de caráter artístico e extensionista; do mesmo modo, a criança nem sempre é considerada, ao longo da história das ciências humanas, como um estatuto epistemológico de investigação científica (SARMENTO, 2012). No entanto, cada vez mais os estudos e pesquisas no campo educacional apontam para a necessidade de renovação da práxis pedagógica com centralidade no brincar e nas culturas da criança.

De modo articulado a tais anseios, o II Sarau Infantil: Toda Criança é Um Poema se caracteriza como uma atividade de ensino, pesquisa e extensão constituída por interações criativas e lúdicas entre crianças e adultos. Tal ação integra o conjunto de atividades do projeto de Extensão Balaio de sensibilidades, do Grupo de Estudos em

Educação e Ludicidade (GEPEL), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Por ser este um espaço democrático de expressão artística, aberto para todos aqueles que querem mostrar sua criação para o público, o sarau se justifica com base na importância da formação cultural em que é construído, a partir de ações de intercruzamento de saberes sensíveis.

Os saraus são espaços de formação estética, na medida em que, ao mostrar a sua arte, o sujeito se empodera de meios e recursos para comunicar seu pensamento, seus protestos e possibilidades de dar forma às suas ideias. Este tipo de ação expurga tensões psíquicas, por meio da catarse, favorece o vínculo afetivo e cultural entre os participantes e estimula outros canais de percepção e de produção de conhecimentos, para além do limitante racionalismo (MAFFESOLI, 2008).

Com vistas a ampliar as potencialidades de interação estética entre estudantes de Licenciatura em Pedagogia e crianças, buscou-se, com a realização do Sarau Infantil, conceber e proporcionar espaços-tempos de vivências brincantes e artísticas, compreendidos também como campo de formação de professores no âmbito das culturas infantis.

O Sarau Infantil Toda Criança é um Poema consiste em um evento de articulação, mobilização e culminância de processos formativos no âmbito do ensino e extensão e pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Inicialmente, o sarau infantil foi pensado no campo extensionista, no sentido de promover espaços/tempos de diálogos e interações entre crianças, artistas, brincantes e educadores. No âmbito da educação da infância, é fundamental compreender o espaço físico "como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e de interesses das crianças e das comunidades". (FORMOSINHO, 2013, p. 44)

O sarau infantil foi idealizado como evento que agrega e articula inúmeras linguagens artísticas, brincantes e de interações entre os participantes adultos e infantis e é uma das ações integrantes do projeto de extensão Balaio de sensibilidades, que também promove oficinas e atividades de formação estética na universidade e em escolas públicas. Além da base extensionista, o sarau infantil se articula com diversos componentes de ensino, dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia e em Artes Visuais da Universidade Federal da Bahia, a saber: Estágio curricular supervisionado 2, Educação Infantil, Estágio curricular supervisionado 3, Práticas Educativas em Educação Infantil, do curso de Licenciatura em Pedagogia; e Metodologia do ensino de artes visuais, do curso de

Licenciatura em desenho e plástica.

Vale salientar a grande adesão ao sarau infantil pelos estudantes de Licenciatura em Pedagogia, tanto dos componentes curriculares, mas principalmente daqueles advindos via projeto de extensão. Foram realizadas reuniões de produção e a construção de materiais para a ambientação do sarau infantil na Oficina de Ambientação dos eventos infantis. Nesta oficina, os estudantes aprenderam a confeccionar materiais de sinalização e a criar de modo coletivo e colaborativo a ambientação do espaço para o convívio entre crianças, utilizando materiais recicláveis. Esta ação potencializou a realização do sarau, por ter favorecido a troca de saberes, a multiplicação posterior de conhecimentos obtidos nas experiências de estágio ou no campo de trabalho.

Na programação do sarau infantil, foram disponibilizados, gratuitamente, na Faculdade de Educação da UFBA, espaços artístico-culturais gratuitos e abertos a todos aqueles que desejassem compartilhar experiências estéticas e culturais. Assim, poetas, contadores de histórias, músicos, palhaços, artistas de uma forma geral e todas as almas dançantes foram convidados para esta festa de compartilhamento de ideias, experiências, vínculos e aprendizados mútuos. A seguir, partiremos para o registro e a análise dos espaços/tempos organizados para as diversas formas de interações e brincadeiras no espaço educativo, estético e social do sarau infantil.

3 Discussão e resultados: espaços do Sarau Infantil Toda Criança é um Poema

O Sarau Infantil se configura em um espaço de brincar livre, fluído, de bastante complexidade de convergência das diversas artes, linguagens, jogos e brincadeiras, com possibilidades simultâneas de acontecimentos, para livre escolha das crianças, enquanto espaços, tempos e "territórios plurais de vida, experiência e aprendizado, a organização do espaço não é permanente (FORMOSINHO, 2013, p. 45). Nos diversos espaços do sarau, as crianças puderam brincar, jogar, apreciar ou fazer arte, tudo sem fronteiras, controles, nem paredes ou divisões de idade, se caracterizando como um espaço holístico e multirreferencial.

Fruto de resultado de construção coletiva entre estudantes e professores, o Sarau foi organizado em quatro espaços educativos, a saber: Visualidades, Musicalidades, Brincadeiras e Interações e Poemas e Histórias. Os espaços foram bastante flexíveis e as atividades aconteciam ao mesmo tempo, de forma simultânea, sob a compreensão de que:

> A grande flexibilidade do pensamento da criança e seu constante desejo de exploração requerem a organização de contextos propíciosde aprendizagem. A criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, visto que ela não é um dom, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar situações com parceiros diversos. (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

As múltiplas experiências oportunizadas à criança não consistem, no entanto, em divisão ou fragmentação desses espaços. Aqui não cabe a separação, na qual a criança adentra um espaço e, numa dada marcação, adentra outra, com um limite claro entre ambos. Antes, porém, a ideia foi constituir espaços que provocassem as interações e o diálogo entre diferentes crianças. A seguir, trataremos, de modo sucinto, dos espaços de produção cultural infantil do II Sarau Infantil Toda Criança é um Poema.

Como espaços-tempos do sarau infantil, foram definidos:

a) **Poemas e histórias**: com histórias, parlendas, sussurros poéticos e trava-língua, com ou sem rimas, com o intuito de brincar como o jogo sonoro das palavras, como proposta prática deste universo linguístico da infância;

b)**Brincadeiras e interações**: entendidos como eixos do currículo da Educação Infantil pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), é nas brincadeiras e interações, também conhecidos como cultura de pares (CORSARO, 2002) que as crianças "produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto" (CORSARO, 2002, p. 114). Deste modo, diversos materiais não-estruturados, como tampinhas, palitos de picolés, tintas e papéis ficaram acessíveis para as crianças procederem com as suas criações

c) **Visualidades:** A dimensão estética visual estava presente em todo o tempo e espaços do sarau infantil, compondo uma verdadeira explosão de cores, formas e texturas. Considerando que a criança já vive em um grande universo social composto por imagens e formas, foi realizada uma exposição de telas e fotografias produzidas por estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA; instalações e exposição das turmas de artes visuais da FACED, além de brinquedos e demais objetos produzidos pelos estudantes e disponibilizados por todos os espaços do evento. Por meio da imagem e do desenho, "a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção,

imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos. (BRASIL, 1998, p. 93) e as interações das crianças garantiram essas apropriações;

d) **Musicalidades**: a Música, ou a arte de fazer som, foi um elemento significativo e esteve presente em todos os espaços do Sarau. Dialogando com outras expressões artísticas, como contação de histórias, a música marcou o Sarau com diversos gêneros e linguagens, como capoeira e cantigas, com participação das crianças, que apresentaram canções acompanhadas por voz e violão, além de outros instrumentos musicais. O repertório de músicas, poemas, histórias integra os conhecimentos da cultura popular brasileira e das culturas infantis, garantindo uma grande variedade de gêneros nos elementos da música. A diversidade e a pluralidade de experiências culturais foram marcas identitárias do sarau infantil.

4 Considerações finais

Com vistas a valorizar as infâncias e suas culturas brincantes, a Faculdade de Educação da UFBA realizou o II Sarau Infantil: "Toda Criança é um Poema", constituído por espaços vivos de diversão, afeto, interações e brincadeiras entre crianças e adultos. Produzido por professores e estudantes, o sarau infantil contou com uma estrutura com brinquedos, oficinas, contação de histórias, recital de poemas, pinturas, invenções, brincadeiras e divertimentos propostos por artistas e brincantes parceiros do projeto de extensão. Este ato lúdico marcou o entendimento de que a criança precisa de espaços/tempos/atividades brincantes, sensíveis e afetivos e que a universidade tem o papel importante de provocar reflexões e promover formas de integração coletivas e criativas. Por esta razão, considerou-se oportunidade de experimentar este formato de atividade voltada para as crianças e de registrar a concepção dos espaços e das atividades que contemplasse uma gama de possibilidades de brincadeiras e interações.

O texto abordou os princípios e as formas de organização do II Sarau Infantil Toda Criança é um Poema, constituído por diferentes ambientes de interação e de aprendizagem, como Visualidades, Musicalidades, Brincadeiras e Interações e Poemas e Histórias. Esses espaços foram concebidos de modos diferentes e fruídos e dinamizados pelas crianças da forma mais livre e menos direcionada possível.

A realização do sarau infantil, compreendido como espaço/tempo de

aprendizagem e de interação entre as crianças de diferentes idades, considerou aspectos como: a liberdade do brincar e do interagir, a simultaneidade das atividades propostas, o diálogo entre brincantes, artistas, educadores e crianças, a articulação entre a universidade e a educação básica, a formação lúdica de educadores, a ampliação do repertório estético, cultural e brincante de estudantes em formação. Concluímos que, com base nesses elementos, pode considerar que o sarau infantil como ação estética e de natureza extensionista que favoreceu o convívio e cultura universitária, a troca de experiências entre estudantes, professores, servidores, artistas e outros criadores.

5 Referências utilizadas

ASSUMPÇÃO, Simone Souza de. Poesia folclórica. In: SARAIVA, Juracy Assmann. (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. 1ed. Porto Alegre - RS: ARTMED, 2001, v. 1, p. 63-68.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: Revista da Faculdade de Educação. Vol. 24. Nº. 2. São Paulo, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção Questões de nossa época, v. 20.

CORSARO, W. **A reprodução interpretativa do brincar ao "faz de conta" das crianças**. In: Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 17. 2002. P. 113-114.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. Porto, Portugal. Editora Porto, 2013.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Nepsid, 2014.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Revista Movimento, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko. M**. O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. 1ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001, p. 15-43.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Ciências sociais da educação).

SEMANA DO BEBÊ E DO BRINCAR NO MUNICÍPIO DE CARAGUATATUBA/SP

Débora Cristina Fontes dos Santos
Lívia Bachiega Yamamura Catarina
Secretaria Municipal de Educação
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Cidadania
deboracs@usp.br

Introdução

Do que se trata a Semana do Bebê e do Brincar neste município? Quem está envolvido no processo? Quais são os desafios e conquistas para e com os profissionais de crianças bem pequenas? Em qual plano fica a brincadeira dentro dos espaços de atendimento às crianças pequenas? Como a família, sociedade, sistemas públicos de atendimento, bem como autoridades são mobilizados e convidados a participarem e imbuírem-se ou fortalecerem-se na responsabilidade que lhes cabe?

Esta produção relata a experiência da Semana do Bebê e do Brincar no município de Caraguatatuba/SP, que ocorreu no mês de maio de 2017, e apresenta como premissa o fomento às especificidades no cuidado e atendimento de crianças de 0 a 3 anos, no serviço público. A semana foi iniciada em 2010 na educação infantil, porém, em 2016, através do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância, um compromisso firmado entre a Secretaria de Estado da Saúde e município, ela foi estendida a outros segmentos como inclusão, esporte, desenvolvimento social e cidadania e saúde. A Semana do Bebê e do Brincar é uma das frentes de atuação desta política pública, que defende o trabalho integrado com vistas a atender a infância de forma integral, desde sua concepção. As atividades nas unidades foram organizadas de forma intersetorial com foco no eixo brincadeira, elemento fundamental para o pleno desenvolvimento infantil, de maneira que as secretarias ofereceram seus serviços em espaços diversos aos de rotina. O Centro de Atendimento Materno Infantil e Banco de Leite Humano/Saúde ofereceu orientação sobre aleitamento materno e shantala para bebês nas creches; o setor de esportes garantiu a integração dos pais em partidas de futebol nas quadras escolares, dentre tantas outras atividades.

No decorrer deste trabalho falaremos um pouco sobre a história da Semana do Bebê e do Brincar, de que forma a política pública estadual São Paulo pela Primeiríssima

Infância contribuiu para o fortalecimento desta Semana, no corrente ano, quais desafios foram superados e quais preocupações relativas à educação de crianças bem pequenas surgiram com esta mobilização.

Esta Semana foi iniciada em 2010, pela professora coordenadora pedagógica[180] do Centro de Educação Infantil Maria Carlita Saraiva Guedes. Através do contato com as famílias, com alguns profissionais da creche e até com outros coordenadores, do mesmo ou de outros segmentos, percebeu-se as dificuldades de compreensão sobre o trabalho pedagógico com crianças bem pequenas e foi iniciado um trabalho de conscientização sobre as formas como elas aprendem e se relacionam com o mundo. Conforme artigo 9º da Resolução Nº 05 de 17 de dezembro de 2009, "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira...". Cultural e historicamente, a educação infantil carrega a concepção de cuidados básicos, mesmo com o despertar da ciência sobre as potencialidades da infância, "seus modos próprios e peculiares de ser e estar no mundo induzem-nos a reconhecê-las como pessoas portadoras e produtoras de cultura, e que são plenas de potencial imaginativo, criativo e inventivo"[181]. Parte considerável dos profissionais que atuam com crianças pequenas até reconhecem a evolução sobre as formas de aprendizagem, entretanto ainda não desenvolveram segurança suficiente para se posicionarem sobre o que a criança mais sabe fazer, que é o brincar. Satisfazer a sociedade com pastas recheadas de atividades de carimbo da mão com tinta, recorte de letras do nome próprio ou preenchimento com bolinhas de papel crepom da copa de uma árvore no dia 21 de setembro, são algumas das diversas atividades que a escola reproduz há tempos e que a família entende que desta maneira, a escola "é forte" e que em pouco tempo sua criança estará apta à alfabetização. Em pesquisa realizada pela marca OMO, citada na matéria *"Escolas infantis trocam o estudo pela brincadeira"*, 07 de maio de 2017, pelo jornal O Estado de São Paulo, 51% dos pais brasileiros entendem que as brincadeiras apresentam um grau menor de importância para o desenvolvimento infantil, que as tarefas escolares.

Ora, anterior à escolarização, cabe a nós adultos, oferecermos condições para que o alicerce esteja bem fortalecido, favorecendo a naturalidade no processo de

[180] Débora Fontes (uma das autoras deste trabalho) foi professora coordenadora pedagógica no referido centro de educação infantil nos anos de 2008 a 2011.

[181] CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Primeira Infância - Avanços do Marco Legal pela Primeira Infância**, Série Cadernos de Trabalhos e Debates 1, Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados, Brasília, 2016, p. 136.

alfabetização, pois "a criança, diferentemente do adulto, *só deve brincar*. Seu desenvolvimento depende do lúdico, ela precisa brincar para crescer, precisa do JOGO como forma de equilibração com o mundo" (LIMA; 2004, p. 33). Quando à criança é garantida a ação do brincar, esta desenvolve suas singularidades e subjetividades, atribuindo significados diversos aos dos adultos, pois seu ponto de vista é diferenciado, desenvolvendo assim, sua capacidade de produção de cultura, a partir das experiências que vive.

Neste sentido, considerando que as crianças são seres eminentemente lúdicos, para fortalecer os encontros de formação sobre a necessidade do desenvolvimento da linguagem brincante para a criança como elemento promotor de interações e crescimento psicológico, que garante a expressão de afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções, foi proposta uma parada para brincarmos com as crianças, ocupando a pracinha no entorno da escola com brinquedos confeccionados por elas, como capuxeta e peteca, pintura de rosto, pula corda, bolinha de gude, bem como recuperar memórias de infância dos profissionais.

Esta experiência foi trabalhosa, porém recompensadora, o que impulsionou novos voos. Em 2011 o Programa de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, em continuidade à ação desenvolvida na escola, instituiu por meio de decreto, a referida Semana no calendário letivo municipal. Nos anos seguintes, apesar do êxito na educação infantil, a adesão pelo segmento do ensino fundamental I e II foi pouco produtiva, o que justificamos hoje que a apropriação da estratégia brincante ainda não era cristalizada, pois as ações pedagógicas em grande parte, pautavam-se em atividades escolares impostas pelo sistema educacional, mesmo que a criança não apresentasse estrutura cognitiva e maturação biológica para tal, o que comprometeu a disseminação junto aos próprios pares.

Durante os encontros de formação com os gestores e professores, os temas abordados fundamentavam-se nos acompanhamentos de observação, intervenção e interferência coletados nas escolas. A tematização da prática[182] como modelo de ação formativa e as vivências experimentadas pelos grupos de professores e gestores, foram despertando a disponibilidade em enriquecer cada dia mais a ação junto às crianças, o que

[182] WEISZ, Telma. **O diálogo entre ensino e aprendizagem.** São Paulo, Ática, 2000.

estruturou as práticas diárias, fortalecendo a mobilização para a Semana do Bebê e do Brincar na Educação.

Em 2014, motivados por diálogos sobre a vulnerabilidade social, houve uma tentativa de chamamento de dois setores públicos: a Saúde e o Desenvolvimento Social, para encontrarmos uma forma de abordagem de aspectos que interferissem diretamente no pleno desenvolvimento infantil. Em uma reunião, iniciamos timidamente o processo de parceria para a Semana do Bebê e do Brincar, momento em que alguns profissionais da saúde foram até as escolas para oferecer palestras às famílias e educadores. Devido à Semana coincidir com a mobilização para o "Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes"[183], e, neste caso, por se tratar do mesmo público - as nossas crianças, unimos as duas ações em uma passeata. Neste contexto, deu-se início ao olhar para a possibilidade de entrosamento entre as pastas, o que, no ano subsequente tornou possível ampliar as ações nas escolas, com olhares de especialistas, que não fossem apenas da área educacional.

Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância

O Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância[184] é uma Política Pública com parceria entre a Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal[185], municípios e SENAC[186], com o objetivo de melhorar o atendimento e cuidado às gestantes e crianças de até 3 anos. Foi implantada em 60 municípios do Estado de São Paulo e estendida aos municípios do Litoral Norte - Caraguatatuba, Ilhabela, São Sebastião e Ubatuba.

Foi idealizado para favorecer o desenvolvimento da criança de forma integral e integrada. A palavra integral refere-se a observação do desenvolvimento da criança de modo mais amplo, englobando aspectos físicos, cognitivos e psicossociais. O termo

[183] Instituído pela Lei Federal 9.970/00.

[184] Primeiríssima Infância é uma definição criada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal para designar a fase inicial da Primeira Infância, entre a gestação até os três anos.

[185] A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) foi estabelecida em 1965 e tem na promoção integral do desenvolvimento da primeira infância (zero aos seis anos de idade) seu principal foco de atuação. A FMCSV mantêm diversos projetos de incentivo ao desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, como projetos de intervenção social em municípios, incentivo a pesquisas, realização de cursos e oficinas, elaboração de publicações, entre outras ações, para expandir o conhecimento sobre a importância do desenvolvimento na primeira infância (www.fmcsv.org.br).

[186] Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

integrado, por sua vez, traz a perspectiva da intersetorialidade, ou seja, de um atendimento que associe o diálogo entre as secretarias de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social.

Sua estrutura está embasada nos recentes avanços da neurociência, que demonstram que experiências vividas no período de 0 a 3 anos são cruciais para o pleno desenvolvimento do cérebro. As interações sociais impulsionam a atividade cerebral de forma que o número de sinapses cerebrais está diretamente relacionado aos estímulos afetivos e sensoriais que a criança recebe. Nesse sentido, para o Programa, desenvolver a criança é desenvolver a sociedade.

De forma multidisciplinar propõe um modelo de mudança nos municípios através de eixos estratégicos que são organizados por frentes de atuação: Apoio à Governança (planejamento para implementação das ações); Desenvolvimento de Capacidades (formação profissional); Mobilização Comunitária (mobilizar, sensibilizar e conscientizar as comunidades locais para a importância da atenção à primeiríssima infância); Monitoramento e avaliação (monitorar e avaliar as ações para corrigir falhas e adequar estratégias observando o trabalho antes e depois da implantação do Programa).

As principais ações do Programa no município são: Encontros de formação profissional de maneira integrada; Reformulação do trabalho com crianças bem pequenas e suas famílias (grupos de gestantes, reunião de pais, programa de estimulação precoce etc); Semana do Bebê e do Brincar; Provocar mudança de comportamento observando os atos da Lei Federal 13.257, que institui o Marco Legal da Primeira Infância.

Caraguatatuba aderiu ao Programa no final do ano de 2015 através da assinatura de um Termo do Compromisso , nº 150/2015 (Resolução SS-113, 5 de novembro de 2015). A formação do Comitê Gestor Municipal e escolha do articulador local foi o primeiro passo, seguido pela obtenção de um diagnóstico inicial - uma avaliação participativa[187] denominada "Linha de Base"[188], que estabeleceu o panorama do município sobre a situação dos serviços de atendimento à Primeiríssima Infância. Ela serve para orientar o planejamento das ações que serão executadas, além de servir como parâmetro para os resultados ao final de dois anos de trabalho.

[187] Envolve representantes de todos os setores sociais que trabalham com crianças pequenas.

[188] Avaliação desenvolvida pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal com a ajuda de uma consultoria externa especializada, a COMEA - Comunicação e Avaliação. Por meio de questionários foram analisados 44 indicadores de natureza qualitativa divididos em 8 dimensões.

Atualmente, o Comitê Gestor Municipal possui integrantes das Secretarias de Saúde, Educação, Desenvolvimento Social, Esporte e SEPEDI (Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Idoso).

Semana do Bebê e do Brincar 2017

Agora, com o entrosamento de especialistas de cinco áreas, demos início ao planejamento das ações desta Semana. Por onde começar? Quais ações, ofereceremos? Quais elementos e ferramentas precisaremos mobilizar? Todos estes questionamentos e tantos outros surgiram e a cada novo encontro semanal, apareciam outras demandas. Tínhamos um objetivo a ser cumprido: mobilizar a sociedade durante esta semana a voltar o olhar sobre os bebês e crianças pequenas, as gestantes e famílias grávidas, com o ideal de que as autoridades, profissionais e sociedade civil percebessem que, muito além de um evento, trata-se de uma provocação social para a consciência de que o cuidado com nossas crianças determina uma infância, adolescência e fase adulta muito mais estruturada nos aspectos físicos, psicológicos, sociais e cognitivos. Este período dos três primeiros anos de vida é considerado hoje como a base da formação do capital humano, pois os retornos como, adultos mais saudáveis, qualidade de vida, melhores salários e oportunidades profissionais e taxa de criminalidade menor, diminuem a desigualdade social, uma das preocupações dos economistas, motivo pelo interesse nesta faixa etária, segundo Daniel Santos[189]. Em termos econômicos, a Equação de Heckman – James J. Heckman, aponta que as taxas de retorno dos investimentos na primeira infância tendem a ser mais altas, justificando que os conhecimentos e atitudes fundamentam-se nesta base bem estruturada.

Com base na experiência escolar, decidimos que a programação para a semana deveria atender como necessidade infantil, três frentes: atividades internas nas unidades (de Saúde, creches, CRAS[190] e quadras), atividades da Rede de Apoio (assim denominada por se tratar das ações que cada secretaria poderia oferecer dentro das unidades que não fossem as suas) e a última frente, que viabilizou atividades de mobilização externa e de protocolo, como a cerimônia de abertura, palestra interativa e cerimônia de encerramento.

[189] Professor de Economia da Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto e coordenador do LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social.
[190] Centro de Referência de Assistência Social

Cada secretaria cuidou de orientar seus pares sobre as ações que deveriam ocorrer internamente durante a semana. Neste contexto tivemos alguns desafios como comunicação tardia, dificuldade de compreensão de como oferecer uma palestra que não fosse exclusivamente expositiva, tema da atividade pouco chamativa, planejamento da ação e materiais necessários, gestores ingressantes e até falta de profissionais. Para a educação, a orientação foi que, inicialmente fosse apresentada a semana do bebê do município de Canela – RS – referência no país, além de versões de anos anteriores do próprio município, planejamento junto aos funcionários, integrando todos e não apenas professores, formas de chamamento e que as ações junto às crianças envolvesse, necessariamente, a interação das crianças entre elas e de faixas etárias diferentes, bem como com adultos (educadores e familiares) e a ocupação dos espaços externos.

As atividades internas, embora tenham apontado muitos desafios, também despertaram conquistas. Durante as intervenções sobre os encaminhamentos, chamada à reflexão sobre os temas apresentados e formas de encaminhamento de palestras, houve crescimento, apontado tanto durante o processo das ações, como durante o encontro de avaliação sobre a semana. Entusiasmo das equipes, frequência de público e ampliação do conhecimento sobre formas de direcionamento de ações foram relatados como conquistas das ações internas. As ações da Rede de Apoio iniciaram com o mapeamento sobre quais ações cada secretaria poderia oferecer em apoio à outra. Novamente recorrendo à Linha de Base, a fim de atender os critérios remanescentes, levantamos as potencialidades. Como os espaços lúdicos nos centros de referência de assistência social e unidades básicas de saúde devem ser ofertados até o fim da implementação do Programa, a secretaria da educação ofereceu a formação profissional, além de estruturar o espaço e confecção de mobiliários em duas unidades básicas de saúde, como projeto piloto. A secretaria de saúde ficou responsável pela aquisição dos materiais, porém os mesmos não chegaram a tempo, comprometendo a ação para a Semana do Bebê e do Brincar. Porém, oferecemos a interação de coral com crianças do ensino fundamental II que frequentaram creches, centro integrado de idosos e grupos de gestantes em unidade de saúde. Dentre as ações em rede, contamos com simpósio e oficinas nos centros de referência de assistência social, futebol de integração com pais nas quadras, sessão de fotos da família junto às crianças, encontro de formação entre profissionais da saúde e creches, gincanas, contação de história na pediatria da unidade de pronto atendimento por atores da FUNDACC[191], dança

[191] Fundação Educacional e Cultural de Caraguatatuba.

criativa, vivências olfativas, táteis e visuais na trilha podal da Praça Sensorial, shantala e ofurô para bebês, oficinas de jogos e brincadeiras, capoeira e rodas temáticas de conversas com crianças e adultos etc.

Inicialmente, as atividades de mobilização externa foram sendo provocadas. A cerimônia de abertura tinha como público as autoridades, no intuito de aproveitar o evento e integrar as áreas pelo mesmo ideal. Esta ação não apresentou a adesão esperada, posto que a Semana do Bebê foi despertando a visibilidade somente no decorrer da semana. A palestra interativa aconteceu em um polo central, local em que os profissionais se encontraram e foram sensibilizados de maneira bastante positiva, apontada através dos relatos. Esta palestra foi pensada para despertar a sensibilização e reflexão sobre a prática profissional diária no sentido de fortalecer um atendimento mais acolhedor, receptivo e sensível, quando estes recebem as gestantes, crianças e suas famílias. O entusiasmo dos profissionais após a palestra foi projetado em suas unidades quando divulgaram esta experiência em seus ambientes de trabalho e principalmente nas redes sociais, o que despertou o olhar de pessoas e autoridades que até então estavam alheias à participarem efetivamente das ações. Como conquista neste aspecto, durante a cerimônia de encerramento, observou-se justamente o contrário da cerimônia de abertura: autoridades e outros profissionais compareceram entusiasmados e dispostos a investirem esforços para as ações junto às crianças bem pequenas e outros adultos envolvidos.

Considerações finais

Como resultados dessa experiência, percebeu-se a potencialidade dos territórios ocupados. A integração favoreceu a convivência familiar e comunitária e o fortalecimento de vínculos entre as famílias e o serviço público em prol da primeira infância, apontados por relatos pessoais e profissionais, destaque na mídia, apoio de colaboradores e autoridades do poder legislativo e acompanhamento familiar. Esta mobilização despertou o olhar para as necessidades infantis, sensibilizando os profissionais e autoridades para maior investimento nas ações do próximo ano.

Embora a Semana do Bebê e do Brincar na educação já tenha um percurso construído, observamos como conquistas a integração de profissionais e ampliação do olhar sobre o trabalho de outras secretarias, ocupação de territórios por diversos atores: crianças visitando outros espaços e recebendo visitas, valorização profissional,

visibilidade por parte de autoridades do poder público e sociedade civil, além de instituição como a Pastoral da Criança.

Consideramos que esta Semana foi exitosa no contexto apresentado pelo Programa, relativo à mobilização social, direito à brincadeira e formação profissional, pois entendemos como mudança de paradigma o investimento na construção das competências dos adultos a fim de mudar o panorama do atendimento às necessidades e aos direitos da Primeiríssima Infância.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Primeira Infância - Avanços do Marco Legal pela Primeira Infância**, Série Cadernos de Trabalhos e Debates 1, Centro de Estudos e Debates Estratégicos da Câmara dos Deputados, Brasília, 2016.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**/ Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARDOSO, Beatriz et al. (orgs). **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2012.

CHIANCA, Thomaz K.; MARINO, Eduardo. **Avaliação participativa da atenção à primeiríssima infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2015. (Coleção primeiríssima infância; v. 2).

FMCSV - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. **Caderno A - Histórico e fundamentação teórica do Programa São Paulo pela Primeiríssima Infância**. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/gestor/primeirissima-infancia/a_primeirissima_infancia_compl.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2017.

FMCSV - Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. **Caderno B - Aprendizagem Profissional com foco na promoção da Primeiríssima Infância**. Disponível em: <http://saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/gestor/primeirissima-infancia/a_primeirissima_infancia_compl_b.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2017.

HARASAWA, Ely; MARINO, Eduardo; PLUCIENNIK, Gabriela Aratangy (orgs). **Dez passos para implementar um programa para a primeiríssima infância.** São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014. (Coleção primeiríssima infância; v. 1).

IPA BRASIL. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da criança:** o desenvolvimento infantil e o direito de brincar. Coordenação Marilena Flores Martins. São Paulo: IPA Brasil, 2015.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-Escola e Alfabetização**. Petrópoles: Editora Vozes, 2004.

XAVIER, Karina Gaui. **Impactos Socio-econômicos do Trabalho Infantil e da Educação na Primeira Infância no Brasil**, 51 p. Monografia. São Paulo, FAAP, 2010. Disponível em:<http://www.faap.br/pdf/faculdades/economia/monografia/ciencias-economicas/2010/KarinaGaui.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA UNIDADE UNIVERSITÁRIA FEDERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA – UUNDC/UFC

Diana Isis Albuquerque Arraes Freire
Universidade Federal do Ceará
dianaisis@gmail.com

Anna Karolina Falcão
Universidade Federal do Ceará
annakfalcao@gmail.com

Fátima Maria Araújo Saboia Leitão
Universidade Federal do Ceará
saboiaf@yahoo.com.br

RESUMO

Apresentamos relato de experiência desenvolvida sobre brincadeiras tradicionais na Educação Infantil, cujos objetivos foram resgatar e garantir acesso das crianças à brincadeira e à cultura. A experiência de aprendizagem fundamentou-se em Vygotsky (2007), Kishimoto (2011; 2013) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que propõem interações e brincadeira como norteadores das práticas pedagógicas. Ocorrida na Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança UUNDC/UFC, na Turma Infantil 5, treze crianças vivenciaram, mediadas pela professora e bolsista, brincadeiras populares no cotidiano da instituição durante o ano. Como metodologia apontamos reconhecimento do interesse das crianças pelas brincadeiras populares; criação de brincadeiras considerando esse interesse; rotina aberta às escolhas infantis pelas brincadeiras de esconde-esconde, cabo de guerra, vivo-morto, cabanas com tecidos, dança da cadeira, cabra-cega, pula-corda e outras. Os resultados destacam intenso envolvimento das crianças; o potencial das brincadeiras tradicionais para ampliação do repertório infantil de brincadeiras; interação das crianças, meninos com meninas; sentimento de pertença ao grupo; desenvolvimento da autonomia, expressão em muitas linguagens, socialização. Consideramos que as crianças, com a ampliação das oportunidades de brincar nesta experiência, tiveram o direito à brincadeira respeitado.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil. Brincadeiras tradicionais. Cultura.

INTRODUÇÃO

Por meio deste relato apresentamos uma experiência desenvolvida sobre brincadeiras tradicionais na Educação Infantil. Trata-se de compartilhar um propósito de realização dessas brincadeiras no cotidiano de crianças, como uma prática que foi incluída na rotina durante o ano letivo.

Algumas perguntas elucidam a construção desta experiência: Como surgiu esta ideia? Por que brincadeiras tradicionais? Por que então organizar esse tipo de brincadeiras e assegurar que as crianças as vivenciassem no cotidiano? Qual a importância para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças a ampliação desse repertório de brincadeiras?

A experiência, mediada pela professora e pela bolsista, aconteceu na Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC), vinculada à Universidade Federal do Ceará. Participaram treze crianças de cinco anos pertencentes à Turma Infantil 5, que durante o ano letivo de 2016, participaram das brincadeiras tradicionais propostas.

Os objetivos firmados, então, para essa experiência foram resgatar e garantir acesso e participação das crianças às brincadeiras tradicionais e à cultura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A experiência de aprendizagem fundamentou-se em Vygotsky (2007) e Kishimoto (2011; 2013). Como apoio legal utilizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), documento de caráter mandatório, que determinam as interações e brincadeiras, estruturas norteadoras das práticas pedagógicas junto às crianças.

Por brincadeiras tradicionais nos referimos àquelas de origem popular, que incorporam a mentalidade popular, conforme Kishimoto (2011). A autora reúne características dessas brincadeiras como ligadas ao folclore, que são transmitidas de geração em geração por meio do uso da expressão oral, que agrega modificações ao longo das gerações, não se sabe sua origem exata nem seus criadores. Assim, explica a autora: “por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional assume características de

anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade" (KISHIMOTO, 2011, p. 42).

As brincadeiras tradicionais vivenciadas na turma tiveram essas características: eram conhecidas de memória e da cultura popular e foram propostas e vivenciadas oralmente na turma. Ressaltamos "o poder da expressão oral", segundo a mesma autora, em que os convites à brincadeira, as regras, o envolvimento, risos e expressões foram evidentes, bem como o movimento corporal. Não existiu, portanto, brincadeiras silenciosas neste aspecto, em que as crianças permanecessem quietas.

Da teoria de Vygotsky (2007), levamos em consideração sua perspectiva histórico-cultural, de visão de criança como um ser social, que integra uma cultura e que dela se apropria por meio das interações. Desse modo, relacionamos esta visão com as brincadeiras tradicionais, originárias do meio cultural e que nelas e por meio delas, ocorrem valiosas interações das crianças entre elas e com os adultos. Das interações provêm as inúmeras aprendizagens que resultam em desenvolvimento para as crianças.

Nesta perspectiva defendemos o direito às brincadeiras tradicionais, como fator que amplia e potencializa as experiências de aprendizagem das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento. Na parte dos resultados citamos alguns aspectos percebidos.

Um conceito importante a ser lembrado é o da zona de desenvolvimento proximal, identificado por Vygotsky (2007), que se origina na brincadeira. Ele explica que na brincadeira a criança vai além das possibilidades, por intermédio do outro. A brincadeira provoca potencialmente o desenvolvimento. As experiências culturais não são inatas, são aprendidas. Oportunizar, pois, experiências para que as crianças tenham acesso às brincadeiras tradicionais, abre as portas para muitas aprendizagens.

A brincadeira de casinha integrou as brincadeiras tradicionais no contexto da turma. Meninas e meninos demonstravam interesse em brincar na área da dramatização (a casinha) já existente na sala, e, além dela, montavam cabanas de tecido pela sala, formando várias casinhas e levando para seu interior utensílios, bonecas e brinquedos. Houve grande interesse e envolvimento durante a construção das cabanas, cuja movimentação fazia parte da própria brincadeira. Com a ideia da montagem das cabanas ou casinhas, as crianças já realizavam o faz-de-conta. *"Professora, faz uma pra mim". "Professora, tem que ter uma casinha só dos meninos". "A gente vai levar nossas filhas (bonecas) pra nossa casa"* – diziam as crianças, empolgadas.

Nessas ocasiões da brincadeira de casinha, as crianças representavam situações da vida real, com papeis de pai, mãe e filhos. Na idade pré-escolar, afirma Vygotsky (2007, p 108) que "a criança envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo".

Kishimoto (2013) faz relação entre a brincadeira e o letramento. Como a experiência se deu em uma turma de pré-escola, em que se evidencia a curiosidade das crianças pela leitura e a escrita, na perspectiva de letramento, lidamos com a possibilidade da ampliação das brincadeiras na rotina. Vimos a possibilidade das brincadeiras tradicionais contribuírem para que as crianças se aproximassem dos processos de leitura e escrita, de uma forma mais significativa e interessante.

Kishimoto (2013) relembra a valorização da cultura popular por Freire (1984), ao citar que a cultura do povo é marginalizada por uma cultura que se impõe como superior. A prática das brincadeiras tradicionais tende a se tornar esquecida se não for vivenciada e valorizada. A autora afirma complementando: "a prática de ignorar a cultura popular da criança deixa de lado um rico acervo para dar sequência ao letramento da casa para a escola" (KISHIMOTO, 2013, p. 32).

A Educação Infantil, com função de promover o acesso aos bens culturais, de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009[192], deve promover experiências com as brincadeiras que fazem parte da cultura e assim, "é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis" (BRASIL, 2009a, p. 15).

Kishimoto (2013) caracteriza sinais de envolvimento como "concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem oral e satisfação". A autora também coloca que, no brincar livre e dirigido, com mediação não apenas humana, como também do ambiente e dos materiais, a criança efetua sua passagem para o letramento, como um processo de construção.

[192] O MEC organizou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em uma publicação, no ano de 2010 (BRASIL, 2010), fundamentada no Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 (BRASIL, 2009a) como na Resolução Nº 5 do CNE/CEB (BRASIL, 2009b) de 17 de dezembro de 2009.

Das DCNEI (BRASIL, 2010) destacamos principalmente os eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, que são as "interações e brincadeiras". O documento determina que as práticas devem ser conduzidas com esses princípios.

A escolha das brincadeiras pelas crianças também está prevista no Parecer CNE/CEB Nº 20/20 (BRASIL, 2009a) como um dos princípios éticos, que então, deve ser respeitada. Um contexto em que as crianças são reconhecidas como sujeitos, construindo autonomia, devem ter oportunidades de escolher de que forma brincar.

O Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 prevê que as aprendizagens estão integradas e não fragmentadas, ao afirmarem que "as linguagens se inter-relacionam" e traz o exemplo das brincadeiras cantadas, que foram propostas na experiência que está sendo compartilhada, em que: "a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens" (BRASIL, 2009a, p. 15).

METODOLOGIA

O grande impulso para isso foi o interesse, a motivação e o envolvimento das crianças. A teoria de Vygotsky (2007) nos aponta que há relação entre afeto e intelecto, assim, o professor planeja as experiências considerando o interesse e as necessidades das crianças. Ele explica que não se deve ignorar "as necessidades da criança e os incentivos que são capazes de colocá-la em ação" e que "todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações" (VYGOTSKY, 2007, p. 108).

Como metodologia para a concretização dessa experiência, apontamos: 1. Reconhecimento do interesse das crianças pelas brincadeiras populares; 2. Acriação de brincadeiras considerando esse interesse; 3. Uma rotina aberta às escolhas infantis pelas brincadeiras de esconde-esconde, cabo de guerra, vivo-morto, cabanas com tecidos, dança da cadeira, cabra-cega, pula-corda e outras. Os passos dessa organização metodológica serão descritos a seguir.

Sobre o reconhecimento do interesse das crianças pelas brincadeiras populares, iniciamos propondo, diariamente, brincadeiras como esconde-esconde, vivo-morto, pula corda, considerando como ponto de partida o interesse das crianças, que vivenciaram com

entusiasmo cada brincadeira escolhida. As propostas se davam oralmente pela bolsista e pela professora. Assim, “a força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral” (KISHIMOTO, 2011, p. 43).

Ao chegarem à instituição, logo pediam para brincar ou solicitavam os materiais (panos, corda) para brincarem do seu jeito. Logo, o interesse das crianças foi somado ao direito à brincadeira e aos bens culturais, e à ideia de ampliar suas experiências.

A construção de um repertório de brincadeiras foi baseada na experiência pessoal da professora e da bolsista, de ideias trazidas pelas crianças e também houve espaço para criação de novas brincadeiras.

Listamos a seguir, as brincadeiras tradicionais vivenciadas pela turma: vai-vem, cabana, cabo de guerra, brincadeiras diversas com o pano (fantasma, super-herói), vivo-morto, cabra-cega, pula corda, cobrinha, passar por debaixo da corda, dança das cadeiras, bicicleta e cancela, túnel, esconde-esconde, batatinha frita, casinha, brincadeira de roda e cantigas, brincadeiras cantadas. Inclui-se também as parlendas recitadas na turma e momentos de criação de brinquedos com sucatas.

Sobre rotina na Educação Infantil, Barbosa (2006, p. 35) a define como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. Para esta autora, a rotina na Educação Infantil integra quatro elementos que são tempo, espaço, materiais e atividades.

Na rotina das crianças na UUNDC, já está previsto o tempo e o espaço para a brincadeira nas áreas diversificadas (os “cantinhos”) e brincadeiras no parque. Além desses momentos, incluímos na rotina as brincadeiras tradicionais, que aconteciam em momentos estabelecidos somente para elas ou concomitantemente às brincadeiras nas áreas ou no parque. Quando ocorriam em momentos somente para essas brincadeiras, com a participação de todas as crianças ou a maioria, elas demonstravam ficar satisfeitas. Quando ocorriam paralelamente aos tempos das áreas e do parque, para um grupo menor, quem não participava no momento proposto, pedia para brincar em outros momentos.

Os materiais estavam ao alcance das crianças como os panos, corda, cadeiras e o que necessitassem.

RESULTADOS

Como resultados perceptíveis dessa experiência, enumeramos um intenso envolvimento das crianças; o potencial das brincadeiras tradicionais para ampliação do repertório infantil de brincadeiras; o favorecimento da interação das crianças, meninos com meninas; os processos individuais de socialização; o sentimento de pertença gerado na; o desenvolvimento da autonomia, expressão em muitas linguagens.

Houve ainda muitas atitudes de cooperação, solidariedade, trocas de ideias, pontos de vista, negociação, momentos de esperar a vez.

Geralmente, também, as crianças pediam as brincadeiras tradicionais para o dia seguinte, nos momentos de roda de avaliação com a turma que ocorria no final da tarde.

É importante destacar que, na rotina, as crianças vivenciaram as brincadeiras oriundas da cultura popular e desenvolveram outras experiências essenciais como o tempo para a história, tempo para desenho, atividades de leitura e escrita, atividades relacionadas aos insetos (outro projeto criado na turma), fundamentais para a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, buscamos dar respostas ao conjunto das questões iniciais e cujas reflexões seguiram ao longo do texto.

Consideramos que as crianças, com a ampliação das oportunidades de brincar nesta experiência, tiveram o direito à brincadeira respeitado. Não foi negada às crianças a experiência de contato com as brincadeiras tradicionais em uma instituição de Educação Infantil.

Oportunizar este tipo de brincadeiras às crianças foi algo positivo porque as elas vivenciaram uma experiência cultural, com brincadeiras que tendem a ser esquecidas e negadas pela cultura urbana e muitas vezes negada pela escola e pelas instituições de Educação Infantil (creche e pré-escola).

A ideia de incorporar as brincadeiras dentro da rotina surgiu e fez parte do currículo criado para esta turma. Assim, entrou em acordo com a concepção de currículo das DCNEI (BRASIL, 2010), aberto aos interesses das crianças, sem rigidez nem impedimentos que pudessem ocorrer.

A experiência representou a expressão clara da importância de as interações e a brincadeira serem consideradas os eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, com base nas DCNEI (BRASIL, 2010). Muitas interações foram criadas e ampliadas com essa estratégia das brincadeiras tradicionais.

Avaliamos que esta experiência com brincadeiras tradicionais se desenvolveu de maneira positiva, pois houve forte adesão das crianças e foi-lhes oportunizado o contato com a cultura e a vivência lúdica na Educação Infantil.

Encontramos em Kishimoto (2011, p. 43) uma descrição que identifica a nossa experiência: "enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar".

Desse modo, compreendemos que na instituição de Educação Infantil as crianças devem brincar porque é um direito. A instituição deve ser um lugar em que a criança tenha acesso à cultura e que também goste, que tenha vontade de ir porque sabe que irá vivenciar bons momentos e construir aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/CNE, 2009a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 6ª Ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 1984.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância:** Pertencer e participar. Porto Alegre, Penso, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.**14ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A RETOMADA DAS BRINCADEIRAS POPULARES E A (RE)AFIRMAÇÃO DA CULTURA DA INFÂNCIA

Edilene Conceição de Melo Marques
Secretaria Municipal de Educação de Maceió
professoraedilene2@gmail.com

Thatyana Angélica dos Santos Silva
Secretaria Municipal de Educação de Maceió
thathyanaped@yahoo.com.br

Este relato se propõe apresentar de forma sucinta, algumas brincadeiras utilizadas no Projeto institucional "Brincadeiras populares" desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil Sônia Cavalcanti. O presente artigo expõe a prática do referido trabalho na turma do segundo período do ano de 2017. Seu objetivo foi trazer algumas brincadeiras populares que serviram como estratégia para melhorar o relacionamento entre os alunos; d destes com os professores e com os demais profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI); e daqueles educandos com experiências educacionais mais complexas. Sabe-se que para uma criança pequena e saudável, o brincar está em primeiro lugar e é a partir desse brincar que ela faz conexões com a vida e com o mundo. A todo momento ela se encontra brincando, imaginando, seja valendo-se de brinquedos industrializados e estruturados ou não-estruturados que estimulam ainda mais a criatividade. O resgate das brincadeiras populares ocorre com o intuito de valorizar a cultura local e inserir as crianças num amplo contexto infantil. Como aporte teórico utilizamos os estudos de Friedmann (2012); Brougère (2010); Brasil (2010), as Orientações Curriculares para educação infantil da Rede Municipal de Maceió (2015), entre outros. As crianças demonstram claramente muita alegria e satisfação com as brincadeiras populares, que também acabam por potencializar as interações e o desenvolvimento. Sabe-se também que quando as crianças interagem entre si, elas conseguem se reconhecer nas outras crianças e assim compartilham segredos e constroem suas identidades. "Brincando juntas, as crianças constroem e partilham a cultura de seu mundo social." (Orientações Curriculares, 2015, p.117)

Realizaram-se, portanto, nos primeiros bimestres do atual ano letivo, algumas brincadeiras populares que foram listadas pelos alunos e pela professora. Aos poucos, essas brincadeiras foram sendo inseridas no dia-a-dia da jornada da criança na escola de

uma forma tranquila e com atividades geralmente iniciadas pela educadora. Além de os alunos ajudarem, com muito afinco, na construção de alguns materiais que possibilitaram a execução das brincadeiras, eles se envolveram bastante na execução propriamente dita. Como exemplo, a brincadeira amarelinha, que para ser construída, foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios, das possíveis formas e meios de elaboração da amarelinha, e assim, quase como em uma assembléia, foram conversando e levantando hipóteses. Houve, no primeiro momento, uma tempestade de idéias, dentre as quais a de desenhar com giz de cera, com pincel e com giz branco no chão da sala de experiências. Também levantaram a possibilidade de ser construída utilizando papel colorido, fita adesiva colorida ou até mesmo na área arenosa externa à sala. Por fim, ficou decidido que o material a ser utilizado para teste, seriam as fitas adesivas coloridas, pois a idéia era de que, com estas a durabilidade seria maior e as fitas apresentavam um colorido que lhes agradava, conforme figuras 1 e 2.

Figura 1 – Construindo a Amarelinha

Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 2 – Amarelinha concluída

Fonte: Elaborada pelo autor

E assim foram sendo introduzidas as brincadeiras que, de maneira lúdica, propiciaram situações de aprendizagem. No caso da amarelinha, foi possível trabalhar a lateralidade, o equilíbrio, o respeito pelo outro, o “saber esperar a vez”, noções de força e limite, autonomia, alguns sentimentos como angústia, em relação a perda, e alegria, na consecução do objetivo. Além do trabalho com os números, identificação, ordem

numérica, quantidades e etc. Sua construção foi realizada na própria sala de referência pois eles já demonstravam terem se apropriado desse espaço como sendo deles. Aos poucos fomos construindo e, assim foram sendo introduzidas muitas outras brincadeiras com grande aceitação, musicalizadas ou não, como: adoleta (figura-3), pula sela (popularmente conhecida como pula carniça) (figura-4), carrinho de rolimã (figura-5), futebol de dedo, corrida de pneus, entre outras.

Figura 3 – Adoleta

Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 4 – Pula carniça

Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 1 – Carrinho de Rolimã

Fonte: Elaborada pelo autor

Pois sabemos que as crianças acabam tomando para si os brinquedos de uma forma muito natural. E segundo Brougère (1997) o brinquedo é a uma maneira para que haja a “materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portanto vetor cultural e social) e que tais objetos são reconhecidos como propriedade da criança, oferecendo-

lhe a possibilidade de usá-los conforme a sua vontade, no âmbito de um controle adulto limitado" (BROUGÈRE, 1997, p.63).

Realizaram-se várias formas de registro, como a fotografia, os relatórios individuais elaborados pela professora e desenhos de autoria das crianças. Um acompanhamento do antes e do depois das novas brincadeiras possibilitou compreender como os alunos se apropriaram dos novos conhecimentos e como, segundo Ausubel (1982) receberam as novas informações, *"linkando"* com as que já possuíam e as transformaram em conhecimentos novos e de forma possivelmente consolidada.

A receptividade foi tamanha que, diariamente, observou-se o surgimento de questionamentos quanto à repetição das brincadeiras já conhecidas, e/ou solicitação de novas brincadeiras. Eram questionamentos realizados sempre com os rostinhos alegres e ansiosos. E, portanto, as brincadeiras começaram a ser iniciadas pelas crianças, o que é de extremamente positivo, uma vez que elas, aos poucos, vão apresentando maior autonomia e deixam de realizar atividades que são iniciadas exclusivamente pelo professor. Outro ponto positivo observado foi a redução do absenteísmo e dos choros dos alunos, que eram comuns nos primeiros dias de aula, tanto por parte dos que frequentavam pela primeira vez o CMEI, quanto dos que já possuíam experiências escolares na instituição ou em outras.

Vive-se em momentos de mudança na forma de atuação nas salas de referência, a tão conhecida sala de aula, um local que vai deixando aos poucos a cultura de exclusividade de execução de tarefas escritas, exercícios considerados por vezes cansativos e chatos, para ser um lugar de satisfação com atividades diversas, interacionais, com aprendizagens significativas. Outra mudança é também observada no uso das demais dependências da instituição em que a sala de referência deixa de ser o único local onde a aprendizagem acontece de forma rotineira e habitual e as brincadeiras ganham espaços e ambientes diferenciados, externos e agradáveis, capazes de atrair a atenção da criança e de favorecer novas descobertas. Seja ao ar livre, em contato com a natureza, ou em outros ambientes, a ampliação de novas formas de brincar, estimula a criatividade, uma habilidade essencial que está presente nas crianças e que deve ser cada vez mais estimulada.

Além do mais, as brincadeiras que antes eram colocadas apenas em poucos momentos, são retiradas desse nível de inferioridade em relação às demais atividades e

elevadas ao mesmo patamar de importância das que são oferecidas às crianças de forma mais didática, como o dominó de letras, de números, e etc. Porém, vale salientar que as brincadeiras devem sempre ser realizadas sob orientação e acompanhamento do educador, e assim as experiências são socializadas de maneira ampla, coerente, que vai buscando contemplar as áreas de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar e não apenas uma em específico, como por exemplo as linguagens corporal, oral e escrita, o conhecimento de mundo e o conhecimento lógico-matemático.

Conclui-se, portanto, que esse trabalho possibilitou colher muitos e bons frutos e a compreensão de que ainda frutificará mais, pois se encontra em desenvolvimento na instituição. Não apenas jogam bola ou brincam de pega, ou de corrida, agora estão mais ativos e interagindo entre si. É um longo processo, mas poderá ser realizado sempre na educação infantil, seja pela iniciativa do professor ou pela iniciativa da criança. Tem-se a compreensão de que com essas brincadeiras foi possível desenvolver o interesse da criança para o aprendizado de forma prazerosa, facilitando a adaptação tanto das crianças ao novo ambiente, trazendo para a família uma maior tranquilidade e segurança, tanto quanto ao local em que sua criança está, quanto das ações dos educadores, em decorrência de poderem entender os interesses e necessidades das crianças, bem como das formas pelas quais elas se apropriam do conhecimento.

Dessa forma o professor poderá desenvolver uma avaliação mais fidedigna possível com o perfil de suas turmas e organizar as atividades conforme essas necessidades, pois a avaliação na educação infantil é um processo essencial que busca analisar tanto o trabalho docente e institucional quanto o desenvolvimento cognitivo e relacional das crianças. Sabe-se que a avaliação não ser considerada como um instrumento de aprovação ou reprovação, principalmente na educação infantil, mas deve ser entendida como forma de observação, de investigação e que a partir dela possa ser possível preparar algumas atividades diárias partindo da realidade de mundo, cultura e sociedade da criança com que se convive. A avaliação cada vez mais deve ser realizada de forma contínua buscando facilitar a elaboração das novas propostas para cada grupo de aluno de maneira intencional, pois é um instrumento essencial do planejamento docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. **Jogo e a Educação da infância**: muito prazer em aprender. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n˚ 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, Gilles. **Que possibilidades tem a brincadeira?** In: BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 104-113

FRIEDNMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil**: observação e inclusão. 1ª ed. São Paulo: moderna, 2012.

BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO FUNDAMENTAL DA CRIANÇA: aspectos de pesquisa.

Elieuza Aparecida de Lima, FFC, Unesp, Campus de Marília, SP.
e-mail: aelislima2013@gmail.com
Amanda Valiengo, Universidade Federal de São João Del Rei, MG.
e-mail: amanda.valiengo@ufsj.edu.br
Juliana Guimarães Marcelino Akuri, FFC, Unesp, Campus de Marília, SP.
e-mail:juakuri@hotmail.com

Resumo:

Esta exposição retrata dados de pesquisa finalizada, referentes ao papel da brincadeira no processo de humanização das crianças, com base em fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo foi discutir se o que se concebe (teoria) e se propõe (na prática) como intenção pedagógica contribui efetivamente para a promoção de situações de brincadeira, mediante a organização de lugares, tempos e materiais propícios a essa atividade no interior de uma escola pública de Educação Infantil de uma cidade do interior paulista. A pesquisa envolveu um grupo de seis professoras dedicadas ao trabalho pedagógico com crianças de cinco anos de idade. Para a produção dos dados, foram aplicados dois questionários, um no início da investigação e outro no final, com roteiro ampliado em três questões. Foram realizadas sessões de observações da prática das profissionais parceiras do estudo e encontros com essas professoras para estudos sobre a temática investigada. Nesta oportunidade, destacamos dois dos eixos de análise: conceito de criança, a partir da percepção e ação de cada professora, e brincadeiras propostas. Os resultados apontam para o valor de as propostas pedagógicas darem lugar à brincadeira como um direito da criança, a partir da criação de mediações e condições favoráveis para a formação e o desenvolvimento de capacidades essenciais à sofisticação de modos de pensar, agir e sentir no começo da vida, o que envolve tratar meninos e meninas como sujeitos ativos e de direitos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeira. Concepções e práticas de professores.

Para início de conversa...

Esta exposição retrata aspectos de pesquisa finalizada, cujo objetivo foi discutir se o que se concebe (teoria) e se propõe (na prática) como intenção pedagógica contribui efetivamente para a promoção de situações de brincadeira, mediante a organização de lugares, tempos e materiais propícios a essa atividade no interior de uma escola pública de Educação Infantil de uma cidade do interior paulista. No processo de investigação,

baseamo-nos na ideia de que a brincadeira é atividade orientadora das mais sofisticadas revoluções no desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis, constituindo-se como direito social da criança.

Além de uma extensa revisão bibliográfica que culminou num instrumento de pesquisa para novas investigações, o estudo contou com investigação de campo, tendo como sujeito um grupo de seis professoras atuantes em turmas de crianças de cinco anos de idade de uma escola pública municipal da zona sul de uma cidade do interior paulista.

A geração dos dados foi realizada mediante a revisão bibliográfica mencionada e também com aplicação de dois questionários para as mesmas profissionais: um no início da pesquisa e o outro no final. Este foi revisado e ampliado em mais três questões. Além disso, houve sessões de observações da prática dessas profissionais e encontros para estudos com as professoras parceiras. O foco dos estudos foi a temática investigada.

Nas páginas seguintes, trazemos recortes da pesquisa discutida, mediante reflexões sobre dois dos eixos de análise: conceito de criança, a partir da percepção e ação de cada professora envolvida no estudo e as indicações dessas profissionais acerca das brincadeiras propostas em suas práticas, especificando alguns materiais e espaços para a realização de tais atividades. A partir de tais análises, tecemos breve comentário sobre se o que se concebe na teoria é vivenciado na prática.

Em nossa compreensão, no dia a dia da escola de Educação Infantil, a brincadeira assume lugar especial e requer planejamento necessário por se tratar de um dos direitos fundamentais da criança, o que implica na criação de situações concretas para que, desde o começo da vida, as crianças possam brincar, aprender e ter seus direitos garantidos.

Apresentação e discussão de dados de pesquisa: reflexões sobre a brincadeira na Educação Infantil

Em relação ao conceito de criança subjacente às práticas pedagógicas investigadas, na sequência, destacamos aspectos dos resultados da pesquisa ora apresentada. Em nosso entendimento, o lugar ocupado pela criança e o modo como ela é tratada na prática pedagógica revela como essa criança é concebida no discurso, isto é, indica a concepção de criança dos sujeitos trabalhadores da escola (professores, equipe gestora e demais profissionais atuantes na instituição escolar). Com base nessa

compreensão, nossa intenção foi perceber se as crianças pesquisadas brincam ou não, do que brincam, em que espaços essa atividade acontece e com que frequência, se elas têm oportunidade de brincar de faz de conta, se têm ou não acesso a brinquedos durante o tempo em que permanecem na escola. A partir de alguns excertos das respostas dos questionários – registrados em itálico e entre aspas – há, sequencialmente, reflexões sobre os dados produzidos.

De modo geral, as respostas do primeiro questionário assinalam a criança como pessoa que parece ocupar um lugar pouco ativo nas relações educativas, considerando, por exemplo, que a maior parte das tarefas realizadas na escola é dirigida pelas professoras e é relativa a registros em cadernos ou folhas ou, ainda, a jogos denominados pedagógicos tais como dominó, quebra-cabeça, jogos da memória e encaixes, dentre outros não ocasionalmente relacionados à aprendizagem de rudimentos da leitura, da escrita e de conhecimentos matemáticos. Além dessas tarefas, outros exercícios são indicados e parecem preencher o tempo da criança na escola tais como "*identificação das letras, relação entre letra/som, 'completes', formações das palavras, cruzadinhas, [...] e registros em folhas ou painéis*".

Trata-se de crianças que, aos cinco/seis anos, pouco brincam, conforme algumas professoras pesquisadas destacam acerca do número de dias e horas direcionado às brincadeiras. Duas delas assinalam que as crianças de suas turmas brincam cerca de uma hora por semana, o que não contabiliza nem quinze (15) minutos diários. Nesse sentido, a criança fica à margem numa sociedade que tem buscado, no plano das políticas públicas e dos conhecimentos teóricos produzidos na área da Educação Infantil, leis e conhecimentos que a caracterizem como sujeito de direitos. Em lugar disso, as práticas pedagógicas observadas, reveladoras dos entendimentos docentes, parecem pouco promotoras de possibilidades para que a criança viva a infância como um sujeito de e com direitos, justamente porque um dos seus direitos fundamentais, o direito à brincadeira, revela-se cerceado.

Num dos excertos de outra questão, encontramos elementos para indicar que se trata da criança concebida como aluna e cuja infância é momento preparatório para a próxima etapa da escolaridade, o Ensino Fundamental. Para ratificar essa impressão, uma das professoras assinala que as crianças normalmente levam para a escola brinquedos preferidos apenas um dia por semana, o que não é uma prática de todas as profissionais

investigadas. De acordo com ela, há "*dia do brinquedo – uma vez por semana os alunos trazem brinquedos*".

Inclusive em relação ao acesso aos brinquedos, a criança precisa pedir à professora ou a outro profissional da escola aqueles que a interessam, uma vez que tais materiais se encontram em "*armários dos professores e no armário do Recrearte*".

Em relação ao que se denomina "Recrearte" – trata-se de uma sala, na escola investigada, onde ficam a TV, DVD, som e outros materiais, incluindo alguns jogos e livros – percebemos que a sala não é necessariamente utilizada para as crianças brincarem, mas assistirem a filmes tais como os da Turma da Mônica, da Xuxa, dentre outros. Isso significa que, no início da pesquisa, não havia um lugar específico onde os brinquedos estivessem disponibilizados para o acesso e o desfrute das crianças em suas brincadeiras.

Embora as professoras revelem que as crianças prefiram estar "*nos aparelhos recreativos e areia, são locais onde podem expressar-se livremente*", elas, normalmente, são autorizadas a brincar no "*gramado e quadra*", onde, aparentemente, as profissionais podem controlar mais e melhor as ações infantis ou substituir a brincadeira por continuidade de tarefas iniciadas em sala, tais como um exercício que não foi possível finalizar naquele espaço.

Tais escolhas docentes parecem relacionadas à falta de conhecimentos sobre o assunto porque, conforme os relatos das professoras, "[...] *na faculdade eu não aprendi nada*", "*sinto necessidade da Teoria, porque na prática eu me saio bem*" ou "*a formação universitária é superficial*". Essas afirmações retratam, em nossa opinião, a necessidade de articulação entre a formação inicial e a continuada, considerando que algumas delas percebem o valor da brincadeira para a formação humana das crianças: "*ao meu ver e de acordo com os estudos na área, a brincadeira serve para desenvolver os diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, fala, atenção, socialização, raciocínio-lógico, coordenação motora, etc.*"; "*a brincadeira é a essência da infância. É como o trabalho para o adulto. Através do brincar ela descobre e experimenta a cultura e o conhecimento acumulado e vai compreendendo o mundo que a cerca*".

As professoras assinalam, ainda, que a brincadeira é "*importante em todas as faixas etárias"*, porque "[...] *através das brincadeiras as crianças aprendem mais e com*

mais entusiasmos" e, possivelmente, "*com o ensino de 9 anos, a Educação Infantil volta a ter o lúdico como papel central de suas atividades*".

No que se refere ao segundo questionário, após as discussões coletivas, as professoras revelam outros aspectos de suas compreensões e aprendizagens e ratificam ideias apresentadas em suas primeiras respostas. Prova disso é a prevalência da frequência de atividades de leitura e de escrita e aquelas registradas em cadernos e/ou folhas e o pouco tempo para a brincadeira: "*uma hora semanal*", conforme destacou uma das respondentes. A afirmativa de que as brincadeiras acontecem nos "[...] *parques infantis ou na quadra; onde* [as crianças] *têm um horário* [de] *pelo menos uma vez por semana (quadra)*", também, parece significativa e reveladora, porque, essa constatação fere os desejos e interesses infantis tais como o que relata uma professora: "*Eles* [as crianças] *adoram "estarem*" [*sic*] *à vontade no gramado e nos parques. Percebo que gostam de criar as próprias brincadeiras sem muita interferência do adulto*".

No entanto, como já ratificado em vários momentos, a carga horária semanal destinada às brincadeiras é ínfima: cinco por cento do total de horas que as crianças permanecem em um dos períodos (manhã ou tarde) na escola.

Uma das respondentes revela também que, numa infância em que a criança se sinta sujeito e com a parceria de uma pessoa mais experiente, no caso o professor, há interação entre adultos e crianças e, em virtude disso, é essencial bom senso nos momentos de intervenção ou direcionamento desse profissional: "*acredito que deva haver momentos de interação com o professor. Interferir para orientar na organização de um jogo ou para estimular. Mas a criança deve ficar à vontade com esta situação e o adulto deve ser discreto, pois a criança encaminha o seu brincar*". Outra professora explicita: "*em grande parte,* [o professor é o] *observador de toda a situação e* [deve] *interferir quando for solicitado pela criança ou para resolver algum conflito*".

Com a intenção de garantir os direitos infantis, uma das respondentes assinala a necessidade de "*[...] haver mais atividades lúdicas e mais tempo para o brincar na rotina diária e semanal de crianças de cinco anos*", uma vez que "*a brincadeira influencia em todos os aspectos do desenvolvimento humano*".

Para as professoras, "*o brincar é essencial a qualquer idade, pois torna a vida leve e mais tranquila. Mas durante toda a infância é a linguagem usada para aprender*", "*criança que brinca bastante se desenvolve melhor*" e "*a linguagem que tem acesso ao*

universo infantil é o brincar, pois envolve o uso de signos, interpretar e construir a realidade dentro de si. O brincar é oferecer uma formação completa".

Sobre o segundo eixo de análise, referente à indicação das brincadeiras propostas pelas professoras, os questionários, em especial o segundo, revelam que, durante a semana, são oferecidos pelas professoras momentos destinados a brincadeiras. A duração desses momentos varia entre 1 hora e 10 horas semanais, de acordo com a proposta de cada professora.

As brincadeiras mais frequentes realizadas pelas crianças são: passar a bola por cima, embaixo e entre as pernas, a fim de trabalhar a motricidade; brincadeiras folclóricas como elástico e amarelinha; lenço que corra; roda cantada; coelhinho sai da toca; pular corda; brincadeiras livres; morto-vivo; passa anel; Maria Madalena; boneca de lata; aparelhos recreativos; gincana; boneca; carrinho; urso e jogos de montar ou encaixe, conforme respostas das questões 2 (Q2) e 5 (Q5).

De acordo com a questão 4 (Q4), os objetos utilizados nesses momentos de brincadeiras são: bola, corda, elásticos, giz de lousa, colchonete, balde e pá na areia, peças de encaixe, arcos, brinquedos diversos, anel, fantasias, bambolês, lenço, rodas (círculo desenhado no chão) e bolinhas desenhadas no chão. Dentre os objetos citados, a corda e a bola aparecem em todas as respostas, em segundo lugar os arcos, o colchonete e o balde de areia e, por fim, elásticos e giz de lousa, brinquedos diversos, lenço, bambolês, anel, fantasias, rodas (círculo desenhado no chão) e bolinhas desenhadas no chão.

Os espaços escolhidos para as brincadeiras, segundo as professoras, são: o gramado, a sala de aula (quando chove), o parque recreativo e a quadra.

Diante dos dados obtidos, é possível entender que as crianças, de maneira geral, participam de diferentes momentos de brincadeiras ao longo da semana, sendo possível que criem situações de faz de conta, embora essa prática não tenha sido enfatizada pelas professoras em nenhuma das respostas dadas a partir da aplicação dos questionários.

Os brinquedos utilizados são trazidos de casa, no "dia do brinquedo", ou disponibilizados pela professora. Uma das brincadeiras mais frequentes realizadas pelas crianças é o lenço que corra. Os espaços escolhidos para as brincadeiras são o gramado e a quadra.

De acordo com todas as participantes da pesquisa, a brincadeira sempre se faz necessária na educação de crianças. No entanto, percebemos nas respostas que a brincadeira ainda não aparece como atividade vital na formação da humanidade da criança de cinco/seis anos, mas como algo para descontrair, se soltar, aliviar tensões, movimentar-se, devendo ocupar um lugar menos central nessa idade, conforme salienta uma das professoras "*são os tempos e objetivos destinados a ela, natural, pois os alunos de cinco anos conseguem destinar suas atividades a outros campos do desenvolvimento*".

Os estudos de Faria e Dias (2007) revelam o professor como mediador de planejamentos e relacionamentos por meio dos quais as situações de brincadeiras sejam potencializadas na Educação Infantil. Pelas brincadeiras, as crianças podem conhecer o mundo e, desse modo, também constituir elementos envolvidos nos processos de imaginação e de criação na infância (BORBA, 2009; VIGOTSKI, 2009). Com essa assertiva, torna-se possível considerar o professor como profissional capaz de atentar-se aos momentos do brincar das crianças, intervindo quando necessário e criando elos mediadores para que as brincadeiras, de fato, aconteçam. Trata-se de vê-lo como sujeito profissional e intelectual. Essa profissionalidade requer estudos e reflexões, assim como tomada de consciência sobre sua prática docente, para que suas ações pedagógicas se tornem práticas alicerçadas cientificamente (MELLO; FARIAS, 2010; LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012).

Em nossa compreensão, amparadas nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira, até os seis anos, aproximadamente, poderia ocupar um lugar principal na rotina de atividades das crianças. A dissertação de Couto (2007) revela isso. De acordo com a pesquisadora:

> Por meio da brincadeira, a criança apropria-se de novas e mais sofisticadas formas de relação social e, nesse processo, vai vivenciando e adquirindo comportamentos socialmente observados. Isso também possibilita que ela deixe de se perceber apenas como sujeito das ações e passe a se ver como sujeito das relações humanas. (COUTO, 2007, p. 69).

Em suas reflexões sobre as brincadeiras infantis, Martins (2006) contribui com nossas discussões sobre o valor das brincadeiras de papéis sociais, mediante as quais a criança elabora sua consciência em relação às coisas por meio da ação lúdica:

> As brincadeiras de papéis influenciam decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos

> se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. (MARTINS, 2006, p. 39).

No entanto, uma das professoras assinala que, na idade de cinco anos, as ações pedagógicas voltadas à alfabetização têm maior valor para o desenvolvimento infantil, em desconsideração à ideia de que

> Ao brincar a criança nunca está, portanto, inteiramente sozinha, num mundo â parte do mundo dos adultos ou mesmo tentando dele fugir. A brincadeira não é uma atividade alucinatória. Ao contrário, brinca para poder dominar e penetrar nesse mundo, que é um mundo social. Brinca para ser um adulto. Diretamente ou indiretamente, o universo dos adultos sempre estará presente nas atividades lúdicas das crianças, determinando sua forma e seu conteúdo, interfiramos nelas ou não. (ROSSLER, 2006, p. 57).

Assim, concluímos que a brincadeira não é atividade menor, menos importante à formação da inteligência e personalidade das crianças na Educação Infantil, mas, como destacam insistentemente diferentes autores, "brincar é coisa séria" (MELLO, s/d), o que evidencia o compromisso do professor com a garantia desse fundamental direito, gerador de possibilidades para o amplo desenvolvimento dos modos de pensar, agir e sentir no começo da vida.

Palavras finais...

O recorte da pesquisa apresentada e discutida traz elementos essenciais para a percepção de que a criança pequena, na escola investigada, ainda não é concebida e tratada como sujeito ativo, com direitos fundamentais a serem garantidos diariamente. Localizamos dados que nos levam a inferir que a criança assume o papel de expectadora que pouco participa e, infelizmente, pouco brinca nos longos períodos semanais em que permanece nessa escola.

As professoras parceiras do estudo revelam suas percepções sobre quem é a criança a partir do lugar e das possibilidades que organizam para ela nos espaços da escola: os objetos existentes na escola, motivadores de situações de brincadeira, estão inacessíveis às crianças e às próprias professoras, permanecendo em locais fechados ou de difícil acesso. É um cenário pouco propício para a atuação ativa de professoras e crianças.

Em lugar desse panorama pouco humanizador, a escola pode se tornar lugar de pertencimento, aberto à atividade da criança e à atividade docente intencional e consciente. Os avanços das ciências pedagógicas e políticas afirmam que, na Educação Infantil, a brincadeira é "coisa séria", atividade principal da criança e um direito a ser garantido para a excelência dos processos de aprendizagens em cada momento da infância.

Referências

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (Org.). *Educação Infantil*: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 69-78.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2009.

COUTO, N. S. *O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para aprender a ler e escrever*. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Unesp, 2007.

FARIA, V. L. B. de; DIAS, R. T. de S. (Orgs.). *Currículo na Educação Infantil*: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007. (Percursos)

LIMA, E. A. de; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, Infância e Teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão. *Teoria e Prática da Educação*. v.15, n. 1, p. 67-77, jan/abr. 2012.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil***:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MELLO, S. A. "Brincar é coisa séria". s.d. Mímeo.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar.* Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil*: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 51 - 63.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

O ESPAÇO RESERVADO AO LÚDICO NA ROTINA DE TRABALHOS EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiana Aparecida Gomes
CMEI Príncipes e Princesas
fgwetmann@gmail.com

1. Introdução

A escolha do tema de pesquisa se deu a partir dos estudos feitos em sala ao longo de todo o curso de Especialização em Docência em Educação Infantil bem como das leituras inquietantes que nos fazem refletir nossa prática e nosso cotidiano. Autores como Maria da Graça Horn e Miguel Zabalza, apresentam um novo olhar paras os espaços ocupados por crianças e professores, sobre seus usos e suas possibilidades.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a investigação das dinâmicas em uma sala de aula de uma turma que atende crianças de três a quatro anos de idade em um CMEI-Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Palmas/TO a fim de perceber se o conceito espaço como recurso pedagógico está presente no cotidiano da prática educativa.

Pesquisa e intervenção tiveram duração de quatro meses sendo, um de observação e três de intervenção pedagógica ocorridos no período de fevereiro a junho do ano de 2016.

O artigo está estruturado em três tópicos que abordam: o avanço da educação infantil; o olhar da prática real observada no CMEI e os desafios do cotidiano a partir das experiências de mudança vivenciadas por professoras e crianças.

2. A educação Infantil e seus avanços

A Educação Infantil está ganhando visibilidade, hoje ao contrário de décadas atrás, muitas famílias procuram salas em Instituições de infância para matricular seus filhos. É sabido por todos que as novas exigências de mercado, bem como, a cultura dos dias atuais têm levado cada vez mais mulheres ao mundo do trabalho, sendo assim, a

função de cuidar e educar os pequeninos vem, ano após ano, sendo delegada às Instituições de ensino, principalmente as públicas.

Infelizmente o avanço das matrículas não foi acompanhado pelo avanço no financiamento. Os recursos ainda são insuficientes para manutenção e execução de programas voltados à infância e não levam em consideração todas as especificidades e necessidades das crianças pequenas. Paralelo a isso, a formação de professores também caminha em passos lentos, a visão geral de educação tem impedido o preparo fundamentado de práticas docentes que venham atender as demandas da infância. São muitos professores, mas poucos os que compreendem o que é ser criança e o seu universo.

O professor que conhece o ser criança consegue pensar sua prática voltando-a as necessidades de seus educandos, neste sentido.

> Quando o professor de educação infantil passa a conceber "criança" como um ser ativo e social, mais facilmente consegue apreender as maneiras pelas quais a criança se relaciona e se apropria dos espaços em que ocorrem as brincadeiras e a especificidade de suas relações com os objetos, com as outras crianças, com o próprio professor. A escola deve ser um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, deve tornar possíveis inúmeras mediações, qualitativamente diferentes. (VIEIRA, 2009, p.16)

Diante deste fato, percebe-se que os espaços destinados para atendimento e execução do trabalho pedagógico com as crianças de zero a cinco anos de idade não são preparados adequadamente para estimular o desenvolvimento infantil. Ora apresentam excesso de informação, ora apresentam total ausência de possibilidades pedagógicas.

É importante romper com paradigmas antigos nos quais a criança é vista como um ser que deve ser domesticado, acalmado, docilizado. Nesta perspectiva o espaço escolar não é planejado pensando nas crianças e adultos, não são pensados para a circulação e para as interações. São espaços vazios de possibilidades, neste sentido

> Não são pensados para crianças alegres e brincalhonas, (...) mas para "massas de crianças" (...). Roubam das crianças o direito a flores e gramados, à água no pátio, barro, areia, salas amplas, abertas, coloridas, saudáveis (HOEMKE, 2004, p.18).

A falta de intencionalidade na organização dos espaços causa preocupação, pois a grande maioria das crianças passa a maior parte de seus dias dentro de salas em creches e pré-escolas, são nesses espaços que se desenvolvem e aprendem os princípios básicos de convivência social.

> A escola é o único espaço social que é freqüentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. Para os pequenos, que freqüentam creches, pré-escolas e as séries iniciais, especialmente os que permanecem em horário integral, é aí que, para além do convívio familiar, aprendem a viver e a conviver. Nove horas diárias, às vezes, mais! Para quem tem entre 0 a 10 anos, o que resta de tempo para cada dia? Se é na escola que grande parte da vida transcorre, é preciso que aí as crianças se sintam muito bem, que aí sejam felizes.... (TIRIBA, 2008, p.41)

E é justamente nestas duas questões que os professores e dirigentes educacionais, precisam pensar: que a criança necessita se sentir bem e necessita ser feliz. Para isso os espaços de práticas precisam ser pensados de forma a proporcioná-la além do desenvolvimento cognitivo, o social e o bem estar, pois

> (...) o poder, primeiro da sociedade, depois das instituições representativas desta sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera dos espaços da criança e o transforma num instrumento de dominação. A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos – destituídos de vontade própria e temerosos de indagações. (...) A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranqüilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (LIMA, 1989, p.10 - 11)

A grande questão é, como trabalhar o desenvolvimento integral da criança rompendo com antigos paradigmas de formação para a docilidade? A resposta talvez estaria na organização do espaço de forma a dar liberdade à criança de criar suas possibilidades de aprendizagem explorando sua criatividade e autonomia, os cantos de interesse, por exemplo, são um exemplo interessante de otimização do espaço pedagógico.

Porém, ter somente os cantos de interesse das crianças não é garantia de desenvolvimento, o importante é organizar a rotina da sala de forma que o professor possa

participar dos momentos de escolha e de brincadeira junto com as crianças. A participação intencional do adulto é sim uma importante contribuição que se pode dar à criança.

> Permitir que as crianças escolham seus materiais, desenvolvam competências ao realizarem atividades por sua iniciativa e fiquem sozinhas não garante, por si só, uma atitude emancipatória. É na relação com o professor que os processos de controle se constroem como duas dimensões únicas. Podemos interpretar tal situação à luz do que entendemos hoje como protagonismo infantil, no qual a criança é considerada como ator dos seus processos sociais, não "pedindo licença" para se emancipar. (HORN, 2004 p. 14).

Todas essas questões esbarram no pouco financiamento destinado à Educação Infantil o que dificulta não só a materialidade como também no investimento em formação permanente de professores. É fato que professores mais bem preparados conseguem explorar melhor as possibilidades de seus espaços e conseguem propor rotineiramente atividades mais significativas para as crianças.

Percebemos que os avanços conquistados ano após ano estão longe de atender a demanda de forma séria que leve ao trabalho voltado ao protagonismo infantil e ao desenvolvimento integral da criança.

3. O olhar sobre a prática pedagógica: Desafios que se apontam

Baseando-se nos textos estudados e nas reflexões realizadas ao longo das discussões em sala, partimos para a observação *in loco* da prática pedagógica de um grupo de professoras e de crianças de 3 a 4 anos de idade que convivem em um CMEI-Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Palmas/TO.

O CMEI observado é bem favorecido de espaços internos e externos. São oito salas de aula amplas e arejadas, todas com janelas blindex. A área para parque é bem grande e oferece espaços com areia, grama e terra. Há também um quiosque bem grande e protegido do sol. A fachada do CMEI é protegida por alambrado e um grande muro faz os limites de território. Não há parquinhos prontos e poucos são os brinquedos coletivos.

Todas as salas contam com climatizadores que reduzem o calor de maneira considerável, tornando o ambiente bem agradável. Há também em todas as salas um purificador de água, de boa qualidade que atende uma demanda de 30 adultos/hora.

Está disponível, em todas as salas, uma TV Led “32” com entrada USB, porém são poucas as que dispõem de um aparelho de DVD. Nas turmas de pré-escolar as salas são grandes, mas não amplas. Carteiras e armários impedem a circulação, as brincadeiras coletivas e os cantinhos.

Todos os banheiros infantis são adaptados e estão em suficiente número para atender a demanda da Instituição que atende em média 400 crianças de 1 a 6 anos de idade.

Embora tenha uma estrutura física invejável, observou-se que a Instituição pouco oferece em relação a atrativos para as crianças. Todas as salas de creche, mesmo amplas, são vazias. Lá existem em média dois armários que são trancados impossibilitando o manuseio das crianças e muitas vezes ficam guardados em depósitos.

Em todo o prédio não foi percebido, em número considerável, a exposição de atividades das crianças e os poucos cartazes que tinham não apresentavam a diversidade cultural e étnica de nosso país. Também não percebemos a apresentação dos diversos tipos de crianças e pessoas, menos ainda das deficientes.

Os dias de observação evidenciaram que as crianças passam muito tempo ociosas, o que de fato não é um grande problema, mas falta a elas estímulos visuais, brinquedos e espaços lúdicos e desafiadores.

Na sala específica de nosso trabalho, a Maternal II, o que encontramos foi um enorme espaço vazio, sem atrativos e sem estímulos adequados à faixa etária. Lá trabalham com as crianças duas professoras, ambas com formação mínima em Pedagogia. Nas paredes, fora do campo de visão das crianças se encontravam cartazes de rotina tais como: janela do tempo, chamada, quantos somos, aniversariantes dentre outros.

Os brinquedos eram raridade e ficavam sempre trancados em um armário. Materiais para realização de artes visuais não existiam em quantidade suficiente e quando eram utilizadas as professoras faziam as marcações deixando pronto o ponto das crianças completarem.

Algo que chamou atenção foi a utilização indevida da TV, que ficava todo o dia ligada com desenhos aleatórios fora do contexto pedagógico apresentado no plano diário de aula. As crianças assistiam aos vídeos sem qualquer tipo de exploração por parte das professoras.

As atividades externas se limitavam ao parquinho de areia, lá as professoras permaneciam sentadas conversando enquanto as crianças brincavam umas com as outras ou sozinhas sem qualquer tipo de intervenção ou contribuição das professoras. Isso é lamentável uma vez que

> A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros (BRASIL, 1998, p.43).

E são nas brincadeiras livre e de parquinho que as crianças mais necessitam do acompanhamento do adulto, professor mediador que irá contribuir de maneira fundamental em seu desenvolvimento social e político.

As atividades de movimento ou corporeidade simplesmente não ocorriam como o esperado, jogos de equipe ou desafios corporais não faziam parte da rotina das crianças.

Em relação aos espaços de trabalho especificamente não percebemos algo que realmente pudesse promover a estimulação das crianças, percebemos sim, um ambiente estéril de possibilidades e pouco atrativo tanto para adultos quanto para crianças.

Os fatos observados caminharam para uma urgente intervenção na intensão de promover a reflexão das docentes da turma Maternal II a fim de promover o início de uma transformação no conceito de espaço e ludicidade ampliando as possibilidades no trabalho pedagógico.

4. Intervenções Pedagógicas: as possibilidades

Após a observação realizada, partimos para as entrevistas com a supervisora escolar e professoras, todas se demonstraram desmotivadas em relação à falta de recurso para a aquisição de novos brinquedos e para criação de um parquinho mais interessante.

A partir dos estudos passamos à transformação do espaço de sala, auxiliando as professoras criamos os cantinhos e dividimos a sala em vários espaços interessantes como:

Cantinho da imagem corporal: Nele colocamos um espelho no qual as crianças podiam se ver por inteiro. Sobre a importância do espelho no contexto das salas de aula e em outros espaços onde convivem crianças é importante pensar que

> O esquema corporal é o núcleo da personalidade, e a partir dele é que se organizam os comportamentos, as condutas e todos os conhecimentos. Conforme as experiências vividas pela criança, o seu esquema vai sendo construído e se torna elemento básico da formação de sua personalidade. Significa a representação diferenciada que ela tem do próprio corpo. Ela percebe a si mesma e aos outros ao seu redor em função de sua pessoa (NISTA-PICCOLO 2012, p 24).

Cantinho musical: Nele dispomos colheres, tampas de garrafas, chaves em desusos, garrafas plásticas com água, areia e sementes; Sifão e pauzinhos. Neste canto as crianças podiam brincar com a sonoridade dos objetos criando sons e ritmos.

Cantinho da fantasia: Nele dispomos uma mala com várias fantasias feitas de TNT, roupas velhas, máscaras, chapéus, óculos e outros acessórios. Neste canto as crianças podiam escolher o que queriam ser e interagiam criando várias novas brincadeiras.

Cantinho do brinquedo de montar: Nele dispomos os joguinhos de montar já existentes na sala. Neste canto as crianças brincavam construindo formas e objetos.

Cantinho da Leitura: Nele dispomos um varal com livros e revistas, um cesto com jornais, faturas de água e energia, bula de remédio e outros portadores de texto. O contato com livros é algo primordial para a formação das crianças, ouvir a leitura feita por uma professora, manusear livros e outros suportes de texto são, sem dúvida, o caminho para a alfabetização e o letramento de forma lúdica e significativa, assim

Cantinho da Escrita: Nele dispomos mesas, cadeiras, lápis de cor, lápis de escrever, diferentes tipos de papeis e uma mine lousa. Nele as crianças exploravam a escrita de seus nomes e de palavras pertinentes aos projetos ou as que eram da curiosidade das crianças. A palavra escrita pode fazer parte da brincadeira e ser apresentada diariamente para as crianças seja nos poemas, nas parlendas, nas músicas infantis do cotidiano e nas hipóteses de escrita, pois:

> É brincando que as crianças participam do mundo adulto e apreendem suas características. Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita.

> Em suma, propomos que, na Educação Infantil, sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças. (BRANDÃO, 2010 p. 21)

Cantinho da Exposição: Nele as crianças podiam expor suas atividades e apreciar as atividades dos colegas. Todas no campo de visão dos pequenos.

Cantinho da sucata: Em uma caixa dispomos várias sucatas com as quais as crianças podiam brincar todos os dias dando novos usos ou reproduzindo os já tradicionais vivenciados no dia-a-dia.

E por fim, o cantinho da Matemática: Nele eram arranjados jogos matemáticos à disposição das crianças que eram explorados de acordo com o interesse dos pequenos sob o acompanhamento de uma das professoras.

Com os cantinhos organizados, passamos para os cartazes e atividades das crianças, a preocupação era transformar essa sala e sua entrada em um ambiente que pudesse conter elementos das relações humanas. Queríamos que fosse vivo e reflexivo, neste sentido pensamos nosso ambiente de sala como um potencial recurso pedagógico, uma tela a receber as manifestações da pluralidade, visto que

> Nas diversas áreas da sala de aula devem ser incluídos elementos que mostrem a diversidade pessoal, étnica, social e cultural de modo que se torne, ao mesmo tempo, pessoal e plural. Através da decoração, por exemplo, podemos incluir lâminas e fotografias com imagens de crianças de outras raças ou com outras características físicas (meninos e meninas em cadeiras de rodas ou muletas, com óculos, com próteses, etc.) diferentes das nossas (ZABALZA, 1998, p. 261).

Depois da organização da sala e seus espaços passamos à organização da rotina. As professoras alteraram os tempos de sala e as atividades, passando para o momento da recepção as atividades de cantinho, tempo esse destinado às interações e descobertas. Em seguida vinha a roda de conversa e a apresentação do tema a ser trabalho. Logo depois vinha o lanche. Após o lanche passavam para o momento da higienização da bucal.

Terminado esse momento de cuidado, as crianças iam para o parquinho, para as atividades livre. Lá também as professoras pensaram alterar a prática pedagógica dividindo esse momento em dois, um de brincadeira livre e outro com brincadeiras coletivas e de corporeidade.

Ao retornar para a sala as crianças participavam da contação de história e partiam para a manipulação de livros infantis e eram estimuladas ao reconto.

Depois de pensar os espaços de sala e práticas da rotina, as professoras decidiram melhorar o espaço externo criando um cantinho diferente, em baixo de uma árvore colocaram um palco e fizeram o cantinho da contação de história e do teatro. Em outra parte da área externa criaram a estação sonora, com vários objetos de sucata que emitem diferentes sons.

Agora querem ampliar as possibilidades e estão planejando construir uma cozinha experimental, uma parede de azulejo branco, uma casinha de alvenaria, uma fonte interativa, uma pista para carrinhos de brinquedo, uma pista para as aulas de segurança no trânsito, e, já mobilizaram os pais e demais colegas de trabalho no plantio de 15 mudas de árvores que no futuro irão arborizar o pátio externo criando um ambiente mais agradável para as brincadeiras e interações.

5. Considerações finais

Diante do trabalho realizado podemos concluir que de fato a educação infantil é essencial no processo de formação das crianças, pois trata-se de um espaço onde a criança através de estimulações efetivas e intencionais terá oportunidade de adquirir suas primeiras aprendizagens.

Percebemos que ao propormos a mudança do espaço, tornando-o mais agradável e atraente, contribuímos significativamente na aprendizagem das crianças e de uma forma muito positiva. Percebemos, ainda, que as crianças passaram a demonstrar mais satisfação em estar no CMEI, diminuindo consideravelmente o choro da chegada para ficar na sala, e, ampliando expressivamente o choro ao ir embora com seus pais. Os espaços mais atraentes fizeram com que as crianças se interessassem mais nas atividades propostas que promoviam a ampliação das interações entre crianças/crianças e crianças/adultos.

As professoras envolvidas relataram que agora não conseguem mais pensar o atendimento à criança pequena sem o formato que se configurou ao longo do projeto.

Podemos, assim, confirmar que a experiência vivenciada no CMEI campo trouxe aprendizagens prazerosas tanto para as crianças quanto para nós adultos professores e

pesquisadores. Um ambiente bem planejado e bem explorado proporciona, sim, o desenvolvimento significativo da infância.

Por fim, acreditamos que o trabalho realizado foi apenas o início de um estudo e estímulo a práticas mais efetivas e interessantes para o atendimento às crianças pequenas. Percebemos ao longo das atividades que o estudo, a observação e a motivação das professoras são de fundamental importância para o rompimento com práticas tradicionais ensino e aprendizagem. Acreditamos que as crianças atendidas na turma Maternal II, objeto do trabalho, ingressarão na turma do Pré-Escolar I bem mais preparadas, autônomas e felizes.

6. Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa Rosa (Org). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

HOEMKE, Ângela. **Ambiente de qualidade na educação infantil:** elementos constitutivos da sala de crianças de 3 a 5 anos na perspectiva dos professores infantis. Dissertação de Mestrado. Itajaí (SC): Univale, 2004.

HORN, Maria de Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, Mayume S. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989.
NISTA-PICCOLO, Vilma; MOREIRA, Wagner W. **Corpo e Movimento na Educação Infantil.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TIRIBA, Léa. **Educação e vivência do Espaço: diálogos entre a arquitetura e a pedagogia.** O corpo na Escola. **Salto para o Futuro.** Boletim 04, Ano XVIII, abril, 2008.

TIRIBA, Léa. **O corpo silenciado.** Revista Brasileira da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau (SC). Blumenau (SC), 2003.

VIEIRA, Eliza Revesso. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília (SP), 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

“O DIREITO À BRINCADEIRA: UM ESRUDO SOBRE OS ESPAÇOS DESTINADOS AO BRINCAR”

Profª Drª Fabiana de Oliveira
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
fabiana.oliveira@unifal-mg.edu.br

Resumo: A presente reflexão se trata de uma pesquisa bibliográfica envolvendo um levantamento das pesquisas brasileiras resultante do projeto de demanda universal financiado pela Fapemig denominado “As contribuições teórico-metodológicas de Florestan Fernandes para as pesquisas com crianças no Brasil e as interfaces com a Sociologia da Infância”. Um dos objetivos do projeto foi justamente compreender os espaços destinados ao brincar a partir do qual as crianças se organizam nos seus grupos de pares por meio do estudo das pesquisas brasileiras. Florestan Fernandes como o sociólogo pioneiro a tratar da discussão da cultura infantil e o brincar no Brasil foi a matriz teórico-metodológica central que nos ajudou a compreender os espaços e tempos das brincadeiras tradicionais organizadas pelas crianças. Associado a essas contribuições unimos também às discussões contemporâneas do campo da Sociologia da Infância que tem o brincar e as culturas infantis como temas fundantes. Os resultados encontrados por meio da análise das pesquisas nos permitem afirmar que os espaços destinados ao brincar são geralmente estudados a partir do espaço institucionalizado da educação infantil. Institucionalmente, o espaço reservado para o brincar encontra-se mais atrelado ao controle dos corpos infantis e como recurso pedagógico. As crianças apresentavam clareza deste controle e programação, pois sempre procuravam meios para driblarem esse controle dos adultos em suas atividades.

Palavras-chave: criança – brincadeira - espaços

Introdução

A presente reflexão se trata de uma pesquisa bibliográfica envolvendo um levantamento das pesquisas brasileiras resultante do projeto de demanda universal financiado pela Fapemig denominado “As contribuições teórico-metodológicas de Florestan Fernandes para as pesquisas com crianças no Brasil e as interfaces com a Sociologia da Infância”.

Florestan Fernandes como o sociólogo pioneiro a tratar da discussão da cultura infantil e o brincar no Brasil foi a matriz teórico-metodológica central que nos ajudou a compreender os espaços e tempos das brincadeiras tradicionais organizadas pelas crianças. Associado a essas contribuições unimos também às discussões contemporâneas

do campo da Sociologia da Infância que tem o brincar e as culturas infantis como temas fundantes.

Sabemos que historicamente a criança tem sido considerada imatura, fraca, dependente, subalterna e essa perspectiva contribuiu para o que Sarmento (2005) denominou de "negatividade constituinte da infância", pois as crianças têm sido linguística e juridicamente consideradas pelo prefixo da negação e pelas interdições sociais que se justifica pela ideia de menoridade. Para James e James (2004) isto acarreta um constrangimento à vida das crianças que se configura por meio da formatação e controle de sua experiência social da infância pelos adultos.

Esse discurso da negatividade tem sido substituído por outro que positiva a criança como atuante na sociedade, ou seja, um ator social. Nesse sentido, o tema abordado é atual e relevante considerando a importante contribuição aberta por Florestan Fernandes no Brasil e as possíveis articulações com o campo da Sociologia da Infância para a compreensão da criança como produtora de cultura.

Esta concepção ganhou maior visibilidade a partir da ampliação do campo da Sociologia da Infância, mas podemos demarcar o início dessa discussão no Brasil a partir dos estudos de Florestan Fernandes na década de 1940, ou seja, um estudo pioneiro sobre o processo socialização pelas próprias crianças e a produção de suas culturas.

Nesse sentido, a presente reflexão está ancorada em uma reflexão que envolve o brincar e os processos de socialização das crianças por meio da cultura, por isso, um dos objetivos do projeto de pesquisa em andamento foi justamente compreender os espaços destinados ao brincar a partir do qual as crianças se organizavam nos seus grupos de pares por meio do estudo das pesquisas brasileiras.

A pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico realizado a partir das dissertações e teses da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBICT) no período de 1990 a 2015. O levantamento bibliográfico foi realizado inicialmente pela análise dos títulos visando identificar aqueles que estavam dentro da temática de pesquisa, bem como pela utilização dos seguintes descritores: Florestan Fernandes e cultura infantil (e suas derivações: cultura da infância, culturas infantis e cultura de pares). Esses descritores foram selecionados, pois o tema "cultura infantil" é um conceito fundante na obra de Florestan Fernandes, bem como para o campo da Sociologia da Infância. Encontramos um de 56 pesquisas.

Organizamos o material por meio de leituras e fichamentos. Esses fichamentos contêm os apontamentos das categorias que foram sendo encontradas nos documentos. De acordo com Gomes (1994, p.70) “as categorias podem ser definidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados”. As categorias de análise foram estabelecidas a partir de um princípio único de classificação por meio dos assuntos recorrentes nos documentos, sendo que no conjunto de categorias todos os princípios e artigos foram incluídos, mas considerando que nenhum artigo ou princípio fosse colocado em mais de uma categoria.

Discussão

A partir do levantamento bibliográfico das teses e dissertações foi possível entender o modo como as crianças se organizavam nos seus grupos de pares e a constituição de suas culturas infantis. Dessa forma, nas pesquisas analisadas os autores viam no brincar um meio de acesso às crianças e às suas produções culturais. Dessa forma, “as crianças, através do brincar, não só exercem seu direito, como criam sentidos e seus modos de ser e de estar no mundo” (PASTORE, 2015, p. 158).

As diversas formas de brincar podem ser apreendidas pelas crianças nos encontros com seus pares, a partir dos quais criam novas brincadeiras e jogos ou reelaboram as brincadeiras tradicionais que lhes foram ensinadas pelos adultos adicionando a elas elementos de suas próprias culturas infantis.

Quanto ao local de investigação dos pesquisadores que analisaram as culturas infantis, a maioria optou por observar as crianças apenas no ambiente escolar. Dessa forma, as pesquisas de um modo geral quando buscam compreender essa cultura infantil o fazem por meio do estudo do brincar que, com certeza, é uma categoria sociológica de extrema importância para se compreender a infância nas suas multiplicidades, mas é preciso também pensar nas manifestações dessas culturas infantis em outros meios como, por exemplo, a participação das crianças nos espaços públicos como nas ruas/praças, por exemplo. Esse foi o estudo pioneiro de Florestan Fernandes no Brasil acerca das trocinhas infantis.

A pesquisa desenvolvida por Florestan teve como lócus os bairros de Bom Retiro, Lapa, Bela Vista, Brás e Pinheiros, porém optou pela análise mais minuciosa das

“trocinhas” do Bom Retiro. A observação foi o principal instrumento de coleta dos dados seguida de uma descrição minuciosa e “fiel” que segundo Florestan Fernandes (1961) permitiu “não só a obtenção dos vários elementos do cancioneiro literário, no caso as diversas composições do folclore infantil, como facilitou, extraordinariamente, o estudo da vida social dos imaturos nos grupos infantis” (p. 201).

Florestan se debruçou no estudo específico das “trocinhas” formadas nas ruas pelas crianças com faixa etária a partir dos sete anos que, segundo o sociólogo apresentavam uma consciência grupal e isso fazia da “trocinha” um grupo social constituído pelos seguintes elementos: interação, associação e sociabilidade. Ou seja, esses elementos compõem uma ordem social que de acordo com Fernandes (1970) “se constitui como um sistema de referências de caráter universal (...) onde os organismos se agregam ou se associam socialmente, existindo certas regularidades no modo de coexistência ou de convivência deles entre si” (p. 25).

Um dado presente nas pesquisas que analisaram as brincadeiras nas ruas era com relação à diferença do nível de liberdade entre os pares. As meninas não tinham a mesma liberdade que os meninos para brincar na rua, muitas delas ficavam encarregadas por ajudar nas tarefas domésticas e só tinham permissão para brincar no quintal de casa com as amigas e as crianças menores.

Florestan Fernandes (1961) também encontrou a questão de gênero aliada ao fator etário como uma forma de diferenciação entre os grupos formados por meninas e por meninos. As brincadeiras das meninas segundo o sociólogo eram menos violentas e agrupavam-se segundo o que se convencionou designar de “atribuições femininas” como brincar de “casinha”, “de mamãe e filhinha”, de “comidinha”, ou seja, eram brinquedos mais sedentários, o que também as diferenciava dos meninos. As suas “trocinhas” também não recebiam nomes, e o papel da líder era menos preponderante que entre os meninos, pois nesse caso, o papel é mais de animador do que de dirigente. As meninas geralmente agrupavam-se nas calçadas ou nos quintais de suas casas e seus agrupamentos eram denominados em alguns bairros de “trempe” ou “trempinha” (FERNANDES, 1961).

A questão etária também é um fator recorrente nas pesquisas analisadas envolvendo o brincar e a organização dos grupos infantis considerando os menores e os maiores que em alguns momentos podem brincar, mas a organização dos grupos geralmente não ocorre por meio de uma formação mista de idades. Em relação à classe

social, algumas pesquisas apenas ilustraram as diferenças entre as crianças ao contextualizar os bairros onde elas moravam e o modo como pertencer a uma classe social influencia o tempo das crianças para o brincar, bem como, o local que essa brincadeira ocorria, sendo nas praças/ruas ou em condomínios fechados.

Considerações Finais

Os resultados encontrados por meio da análise das pesquisas nos permitem afirmar que os espaços destinados ao brincar são geralmente estudados a partir do espaço institucionalizado da educação infantil. Institucionalmente, o espaço reservado para o brincar encontra-se mais atrelado ao controle dos corpos infantis e como recurso pedagógico.

Essa perspectiva da "espontaneidade planejada" vai ao encontro do que Strandell (1994 apud Corsaro, 2011, p. 160) aponta em relação à forma como os adultos tendem sempre a verem "as atividades infantis sob uma perspectiva utilitária, que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento social e cognitivo". Podemos acrescentar também que essa visão está ancorada não somente na aprendizagem de aspectos cognitivos, mas também nos aspectos comportamentais relacionados às regras e aos padrões de considerados ideais.

As crianças apresentavam clareza deste controle e programação, pois sempre procuravam meios para driblarem esse controle dos adultos em suas atividades por meio do que Corsaro (2011) denomina de ajustes secundários que possibilitam às crianças uma certa possibilidade de controle sobre suas ações, pois compreendem que as regras existem, porém, também podem ser alteradas e, por isso, desafiam a autoridade dos adultos.

Quando as pesquisas realizadas foram desenvolvidas nas ruas, a questão gênero aparecia como algo constante de diferenciação entre meninos e meninas, bem como, as questões etárias e de classe social.

Referências

CORSARO, Willian. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Revista Educação & Sociedade.* N. 91. Vol. 26. Mai/ago. 2005. p.443-464.

DELALANDE, Julie. Le concept heuristique de culture enfantine. In: SIROTA, Regine (org). *Éléments pour une sociologie de l'enfance.* Paris: Press Universitaires de Rennes. Collection "Le Sens Social". 2006. p.267-274.

FLORESTAN Fernandes. *Folclore e Mudança social na cidade de São Paulo.* São Paulo: Martins Fontes, 2004. Publicação da 1ª edição em 1961.

GOMES, Romeu. Análise dos dados em Pesquisa Qualitativa. In: Minayo, Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis (RJ): Vozes. 23ª ed. 1994.

JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan. 2004.

JENKS, Chris. *Childhood*. London: Routledge. 2005.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a Sociologia da Infância (1937). In: *Revista Pró-Posições*. Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 237-244, set/dez. 2010.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: *Revista Educação & Sociedade.* N. 91. Vol. 26. Mai/ago. 2005. p.391-404.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 33-60. março/2001.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: _____. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p.221-241, Abril. 2004.

PROUT, Alan. *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. Great Britain: RoutledgeFalmer. 167p. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação & Sociedade.* N. 91. Vol. 26. Mai/ago. 2005. p.361-378.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHO DE APRENDIZAGEM PARA AS CRIANÇAS

Fernanda da Silva – UFAL
fernanda.al.2011.@hotmail.com

Joseane dos Santos Silva – UFAL
joseane1020@outlook.com

Rosimeire Ferreira Santos – UFAL
rosyfsantos@hotmail.com

RESUMO

A análise aqui retratada, apresenta algumas considerações sobre o direito da criança a brincadeira. Nosso propósito é relatar a experiência de estágio em um CMEI da cidade de Maceió, visando difundir a importância do ato de brincar na Instituição de Educação Infantil como contribuinte para a construção da identidade da criança e o seu desenvolvimento em todas as áreas da vida. Nessa perspectiva, executou-se no Centro de Educação Infantil – campo de estágio -, com as crianças, jogos e brincadeiras de forma dinâmica, auxiliando-as no processo de desenvolvimento integral, estimulando-as ao desafio, a aquisição da autoestima, da autoconfiança, da parceria,e também na percepção de cores, sons, formas, evidenciando que as brincadeiras são essenciais na vida da criança como instrumento fortalecedor e facilitador do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e principalmente na interação e respeito entre os pares.

Palavras-chave: jogos e brincadeiras; desenvolvimento; interação entre os pares.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreender o ato de brincar na Instituição de Educação Infantil, para além de uma visão produtivista que recomenda a competição e a aceleração no processo de aprendizagem, por meio de um modelo de ensino transmissivo, tem se constituído um avanço nas políticas nacionais pautada no direito da criança.

No que se refere à primeira etapa da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), por meio de sua proposta pedagógica, objetiva

principalmente, valorizar as múltiplas linguagens da criança, direcionando a prática educativa para as interações e brincadeiras, nas quais a criança através das relações e vivências diárias, constrói sua identidade e produz cultura.

É baseada nessa proposta, que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió (EDUFAL, 2015) defende a ideia do currículo ampliado, centralizando os dois eixos da proposta pedagógica: as interações e brincadeiras, expandidas aos campos de experiência, os quais encerram outras áreas do currículo, entre elas a organização do espaço, tempo e materiais, que permite um melhor movimento da criança, a acessibilidade aos espaços, aos objetos e brinquedos.

As Orientações Curriculares, intensificam a importância das Instituições de Educação Infantil perceberem que o ato de brincar contribui para a construção da identidade da criança e o seu desenvolvimento em todas as áreas da vida, e com isso observar que o contexto social da brincadeira é essencial, assim como a interação entre as crianças nesse contexto.

A proposta em referência nos motivou em elaborarmos o Projeto de Intervenção da disciplina de "Estágio Supervisionado em Educação Infantil", direcionado para os jogos e brincadeiras com a intenção de analisá-los como um caminho de aprendizagem para as crianças. O objetivo geral do Projeto seria ampliar o repertório das brincadeiras das crianças, a partir da organização e da estruturação de materiais e da utilização de diferentes espaços, favorecendo no seu desenvolvimento motor e cognitivo e no pleno potencial como sujeito em seu processo de humanização e socialização.Para tanto, iniciamos este percurso com a visita à Instituição de Ensino, visando sua caracterização e a caracterização específica da turma de crianças entre quatro e quatro anos e meio, as quais seriam as principais pessoas envolvidas. Assim, conversamos com a professora da sala de referência sobre os aspectos socioculturais das crianças, o planejamento, a rotina, a relação professor-criança, além denos socializarmos com elas por um período de três tardes. Convivemos comas crianças desde o horário de entrada na Instituição, até o horário de saída com as pessoas responsáveis. Observamos suas atividades, brincadeiras, o modo como se comportavam, fazendo parte de suas vivências. Em seguida, organizamos um relatório com as principais informações obtidas, trabalhando com a hipótese de que a organizaçãodas sessões de jogos e brincadeiras deveriam conter atividades que envolvessem o interesse das crianças durante todo o tempo de sua realização.

A BRINCADEIRA E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA IDADE PRÉ- ESCOLAR

A brincadeira surge como uma necessidade indispensável à criança para seu desenvolvimento físico e cognitivo. É nela que suas necessidades e impulsos se realizam. A brincadeira dá vazão aos desejos não realizáveis da criança, bem comosua curiosidade que precisa ser satisfeita. É uma situação imaginária que obedece às regras que surgem da própria atividade (Vygotsky, 2008).

Nesse sentido, o autor acima citado, ainda afirma que todo o jogo tem regras, e estas regras sempre vão existir porque estão nos papéis sociais que as crianças representam. Isso quer dizer que ao representar um papel social, a criança vai se comportar submetendo-se as regras configuradas àquele comportamento. Entretanto, na brincadeira, o aspecto imaginário prevalece sobre as regras, e elas surgem da própria brincadeira ecom a aceitação de seus participantes impondo-se sobre eles só no momento de sua participação. Diferentemente dos jogos sociais dos adultos, os quais as regras são formais e preestabelecidas.

Portanto, a ação imaginária caracterizada no faz-de-conta, é estimulada por algo real, verdadeiro, contudo, a criança estabelece parceria, estipula acordos, e também experimenta o poder (que geralmente é exercido pelo adulto), quando toma decisões, quando determina as regras, recriando e transformando a realidade, produzindo novos significados e uma cultura específica da infância.

A importância do papel da brincadeira no desenvolvimento da criança na idade pré-escolarencontra-se, segundo Vygotsky (2008) na “divergência entre o campo semântico e o ótico”. Implica isso dizer que “na brincadeira, a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não do objeto” (p. 30).

Para a criança pequena que não fala, o significado do objeto é atribuído pela informação visual, por isso reproduzem o que veem, a atitude dos adultos ou de crianças maiores. Não utilizam a imaginação de criar outro sentido para o objeto, pois ainda não fazem a assimilação de transformá-lo- observando sua forma ou tamanho-, em outro objeto. No que diz respeito a criança na idade pré-escolar, ela utiliza a imaginação para dar sentido ao objeto. Ressalta-se que não é qualquer objeto que a criança atribui significado, depende de seu formato e visualização. Por exemplo, uma pedra pode ser

utilizada para representar um carrinho na brincadeira, um pedaço de madeira pode significar uma boneca, entre outros.

Por conseguinte, Brougère (2008, p. 21), afirma que o “brinquedo é, acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira”, afirmação corroborada por Kishimoto (2006, p.18), quando diz que “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”. Entretanto, o brinquedo é o objeto utilizado pela criança em suas brincadeiras, não necessariamente criado para esse fim, porém determinado como tal, pelo uso que a criança faz dele.

Nesse sentido, os brinquedos utilizados como suporte nas brincadeiras, preferencialmente objetos manufaturados, adaptados ou sucatas, servem para estimular condutas que promovem a interação e a estruturação de comportamentos, exercendo uma função de socialização, com a criança aprendendo a brincar brincando, já que a brincadeira não é inata, e sim uma construção social.

Brougère (1998) ainda diferencia a brincadeira no âmbito educacional apresentando-a sob três formas: a brincadeira como lazer, a brincadeira como recurso pedagógico, e a brincadeira como um fim em si mesmo.

A brincadeira como lazer consiste nas atividades que propiciam atender às necessidades físicas, emocionais e sociais das crianças. Necessitam de um ambiente lúdico, materiais apropriados e espaço convidativo.

A brincadeira como recurso pedagógico é utilizada para incorporar alguma aprendizagem, de conteúdo escolar ou disciplinar, por isso, perde a sua essência pelo fato de ser imposta e dirigida.

A brincadeira como um fim em si mesmo, é a atividade organizada pela própria criança sem, contudo, visar um resultado final, sem preocupações com aquisição de conhecimentos ou desenvolvimento de habilidades, só importando o processo de brincar.

Para esse autor, a brincadeira como um fim em si mesmo é considerada como mais pertinente, uma vez que permite que as crianças se organizem por si mesmas, promovendo assim, a autonomia, a socialização e a sociabilidade no ato das diversas relações com diferentes parceiros escolhidos livremente.

Logo, a primeira etapa da escolarização deve priorizar o aspecto lúdico, de acordo com Le Boulch (1985), com uma atividade motora global que permita a criança satisfazer

a sua necessidade de exploração diante de novas situações que lhe são apresentadas, propiciando-lhe a oportunidade de desenvolver e ampliar o seu potencial.

No trabalho escolar, é importante fazer com que a criança tenha confiança em seu corpo e em sua capacidade motora frente a determinadas situações. Nesse aspecto, o professor deve buscar situações selecionadas nas quais as crianças se sintam motivadas a confrontar desafios, levando em conta suas possibilidades e a realização da avaliação de suas aquisições, evitando situações muito complexas ou demasiadamente fáceis causando a desmotivação.

À vista disso, percebemos a importância da brincadeira no contexto educativo, na medida em que as crianças, quando colocadas frente a situações problemas superam os desafios, com rapidez de raciocínio, agilidade, cooperação e execução da brincadeira, respeitando as condições de espaço e tempo e superando as expectativas, exibindo em suas fisionomias o prazer obtido pelo ato de brincar.

MATERIAIS E MÉTODOS DESENVOLVIDOS NO PROJETO

A construção do Projeto de Intervenção tornou-se um desafio. Sua implementação se daria em uma turma de crianças do primeiro período, contendo quatorze crianças na faixa etária entre quatro e quatro anos e meio. Quais as brincadeiras que poderíamos utilizar que despertassem o interesse das crianças nesse período de tempo? O que fazer, caso as crianças perdessem o interesse antes de terminado o período disponibilizado para a realização da sessão? Como envolver todas as crianças nas brincadeiras?

Nessa acepção,resolvemos disponibilizar às crianças diversos tipos de jogos e brincadeiras de acordo com as orientações dos teóricos que embasaram esse trabalho. Brincadeiras que oferecessem desafios e domínios de habilidades, evitando situações muito complexas ou demasiadamente fáceis, e brincadeiras de livre escolha.

Para isso, optamos pela utilização de circuitos, permitindo àscrianças situações de resolução de problemas, pois teriam que percorrer várias etapas que serviriam para promover o aperfeiçoamento e ajustamento progressivo da função motora, rapidez de raciocínio, conhecimento de cores e formas, aquisição da autoestima e a confiança frente aos desafios, além de diversão e alegria, tidas como meta principal.

Desse modo,as brincadeiras tradicionais não poderiam faltar por viabilizarem a interação e socialização da cultura de gerações anteriores e a tradição. Assim, organizamos um circuito contendo:jogo de petecas; brincadeira de pular corda; brincadeira de “morto e vivo”; brincadeira de pular amarelinha; brincadeira de roda; brincadeira de estátua; brincadeira de boca de forno; brincadeira de bola de gude. Para estimular a garotada, por último ofertamos medalhas manufaturadas

Outra brincadeira que ofereceu desafios foia identificação do som de variados animais e o reconhecimento da figura correspondente, misturada em meio as outras. Acrescentamos como desafiadora da coordenação motora, a brincadeira de “Pescaria” Além da“Pinhata”, em que as crianças com os olhos vendados tentariam derrubar e recolher os doces contidos em seu interior.

Além do mais, incluímos o brinquedo de nome “Vai e Vem”, confeccionado em material manufaturado, assim como, o “Futebol no balanço do tecido”.Outros desafios foram propostos, como ascrianças procurarem em meio as pecinhas coloridas, as cores correspondentes a cada caixa de ovo, previamente pintadas, e encaixa-las nos espaços. Desse modo, reconheciam cores, formas e interagiam entre seus pares.

Oferecemos as crianças outra brincadeira semelhante, visando a interação criança/criança e adultos/criança, a identificação de cores e formas, e a brincadeira como lazer. Colocamos na parede, a altura das crianças, cartolinas em cores diversas. Em cada cartolina fixamos linhas de fitas adesivas. Elas pegariam em uma caixa a bola da cor correspondente à cartolina colando-a na fita adesiva.

Aplicamos a brincadeira “Respondendo aos comandos”, que consistiu nas crianças dispostas em duas fileiras, eentre as fileiras, a quantidade de bolas correspondentes ao número de crianças de uma fileira. Elas deveriam ficar atentas aos comandos até o que indicasse para pegar a bola.

A proposta inicial era a aplicação de oito sessões, e a cada sessão planejada procuramos proporcionar três brincadeiras, para o caso de alguma criança, não se identificar com a primeira proposta.Por isso, incluímos no Projeto: o jogo de golfe; brincadeira na escadinha; qual o objeto; brincadeira de livre escolha, com vários brinquedos manufaturados ou não à disposição das crianças; jogo de memória gigante; cantinhos: da beleza, da cozinha, minicircuitos de carrinhos, cantinhos com brinquedos diversos; passando pelo túnel e brincadeira com bolas de sopro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As sessões foram desenvolvidas no pátio do CMEI, com uma média de participação de 90% das crianças, com a presença da professora da sala de referência e da auxiliar de sala, com duração, em média de uma hora e vinte minutos.

A realização da situação-problema, que foi percorrer todas as etapas do circuito constituiu-se em rapidez de raciocínio, agilidade e execução da brincadeira, respeitando as condições de espaço e tempo com êxito.

É importante destacar a animação e a alegria demonstrada por uma criança que, desde nossas observações iniciais do estágio, demonstrava certa resistência as atividades e brincadeiras propostas pela professora da sala de referência. Contudo, as brincadeiras e os desafios propostos por nossa equipe despertaram a sua atenção e possibilitou a sua interação com as outras crianças.

Observamos a capacidade das crianças de trabalharem em grupo sem rivalidades ou disputa, orientando-se e ajudando-se mutuamente, desenvolvendo um ambiente comunicativo, interativo e de concentração criado por elas.

Em algumas brincadeiras, as crianças buscavam alternativas, desenvolviam novas estratégias, mostravam-se persistentes na busca de resolver o problema, mostrando capacidade de criação e planejamento das suas ideias e ações.

Além das considerações em relação às crianças foi visível a importância do adulto nos jogos e brincadeiras a partir do papel da equipe, da professora e da auxiliar/estagiária na interação, na motivação e facilitação do processo de aprendizagem das crianças.

Nas brincadeiras propostas, as crianças demonstraram grande interesse e entusiasmo. Elas não estavam preocupadas em competir, e sim, com a diversão e com o que poderiam criar durante a brincadeira.

Assim, com o lençol do futebol, elas produziram uma nova brincadeira que consistia em se esconder sob o lençol, o qual se transformou em uma cabana na qual todos podiam entrar. Isso sugere o quanto a imaginação e a fantasia é um marco importante do brincar e o quanto um objeto é significativo para a brincadeira do faz-de-conta. Como assegura Brougère (2008), “o brinquedo é acima de tudo, um dos meios para desencadear a brincadeira”, o que foi constatado nessa ocasião. Assim como constatamos que

brincadeiras mais demoradas perdem o interesse da criança, que está sempre em busca de algo novo e de novas fantasias.

Um fato interessante ocorreu com o uso da bola de gude. Inicialmente, as crianças foram direcionadas para um espaço em que as bolas de gude ficassem dentro de um limite para facilitar o jogo. Contudo, ao redor, elas tinham um espaço com terra à disposição e começaram a criar novas brincadeiras. Faziam buracos nos quais escondiam ou jogavam as bolas de gude, interagindo entre si.

Com a compreensão de que a brincadeira não é inata, aprendendo-se a brincar, e de que as brincadeiras ofertadas faziam parte da tradição, e a aquisição correta do uso da bola de gude seria um conhecimento importante para as crianças, ainda fizemos uma tentativa em fazer com que elas voltassem a usá-la da maneira tradicional, porém, relembrando Brougére (1998) no que diz respeito a brincadeira como um fim em si mesmo, organizada pela própria criança só importando o processo de brincar, reconhecemos a importância em permitir que elas construíssem suas próprias brincadeiras.

O encerramento das brincadeiras foi a derrubada da “Pinhata”, com as crianças exalando satisfação e alegria, com as mãos cheias de doces e exibindo aos colegas as quantidades adquiridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síntese deste trabalho resguarda a concepção de que o estágio em Educação Infantil se constitui em um campo de experiências repleto de desafios, incertezas e a necessidade de se fazer reflexões que nos levam ao conhecimento.

Iniciamos este percurso com a visita à Instituição de Ensino, com o objetivo de ampliar o repertório das brincadeiras das crianças, a partir da organização e da estruturação de materiais e da utilização de diferentes espaços, favorecendo no seu desenvolvimento motor e cognitivo e no pleno potencial como sujeito em seu processo de humanização e socialização.

A reforma da Instituição de Ensino, dificultou a implementação do Projeto até ao ponto de pensarmos que todo o trabalho de planejamento tinha sido em vão. Quando, enfim, retornarmos à Instituição, fortes chuvas impediram sua efetivação. Entretanto, a semana seguinte nos trouxe imensas realizações, pois percebemos a satisfação das crianças, da professora e da auxiliar de sala, ao visualizarem a organização do espaço.

Acreditamos que conseguimos atingir o objetivo proposto e nos sentimos realizadas pela nossa contribuição, assim como por termos proporcionado imensas alegrias, além de estimular nas crianças suas maneiras de expressão e múltiplas linguagens.Possibilitamos também a introdução de novos jogos e brincadeiras que não se faziam presente em seu cotidiano escolar e social. Fazendo com que (re)conhecessem brincadeiras tradicionais, jogos, materiais manufaturados que se transformaram em brinquedos, facilitando a interação entre os pares, pois mesmo os mais retraídos interagiram com o projeto.

Nesse contexto aprendemos que as crianças são sujeitos históricos, sociais e culturais, que produzem culturas e por elas são constituídas, o que foi evidenciado no desempenho atestado nas sessões do projeto sobre jogos e brincadeiras. As crianças demonstraram êxito no uso de suas capacidades motoras, cognitivas e perceptivas e na criação de situações imaginárias nas brincadeiras de faz-de-conta com diferentes tipos de objetos, além da rapidez no desenvolvimento das ações necessárias para a realização das ações propostas.

O aprendizado que as crianças deixaram para nós foi de grande estima, pois em diversos momentos nos surpreenderam com sua aceitação, inteligência, agilidade, disposição, parceria e ajuda ao próximo.

Dessa forma, o Projeto “Os Jogos e as Brincadeiras na Educação Infantil: caminho de aprendizagem para as crianças”, desde sua produção teórica, execução e conclusão apresentou-se como um espaço de novos conhecimentos e desafiadoras ações que nos permitiu discutir, perceber e conhecer a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças e na própria proposta das Instituições de Educação Infantil.

Enfim, o estágio nos permitiu perceber à criança como um sujeito que possui voz, é rica e está em constante interação com seus pares e que constroem e interpretam visões de mundo. Assim sendo, tal percepção só é possível a partir do conhecimento da prática oportunizada pela disponibilidade e pelo apoio das Instituições de Educação Infantil e

seus educadores, desde o momento em que o CMEI acolheu nossas propostas até o seu cumprimento, incentivando e contribuindo de forma significativa para a nossa formação no tocante a compreensão e a intervenção do cotidiano, da sua pratica pedagógica e do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL: Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para a e Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió. Maceió: EDUFAL, 2015, 271 p.

BROUGÈRE, Giles. Brinquedo e Cultura. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 43. (Coleção Questões da Nossa Época).

BROUGÈRE, Giles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LE BOULCH, Jean. O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 anos - A Psicocinética na Idade Pré-Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. ISSN: 1808-6535, p. 23-36, Jun.2008.

A LIXEIRA E O INTERRUPTOR DA SALA DE AULA COMO BRINQUEDOS: A POTÊNCIA DO BRINCAR NAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Maria Santos Albuquerque
Universidade Federal de Pernambuco
E-mail: fernanda.m.s.albuquerque@gmail.com

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência de estágio supervisionado proporcionada pela formação inicial em pedagogia que possibilitou pensar a ausência do brincar no tempo-espaço da Educação Infantil em contraponto à potência do brincar nas crianças ali presentes. Para tanto, compreende-se a infância enquanto condição de experiência (KOHAN, 2007), com modos próprios e intensos de ser, estar e (re)criar o mundo, e o brincar enquanto atividade de vivência e afirmação destas experiências a partir de múltiplas linguagens (GOBBI, 2010), destacando-se assim, a importância de possibilitar experiências do brincar no espaço-tempo da escola com crianças (BARBOSA; HORN, 2001). A partir destas compreensões e de observações participantes em uma instituição pública de Educação Infantil do Município de Sairé-PE que atende crianças de 0 a 3 anos de idade, destacamos a potência do brincar nas crianças demarcada sobretudo, por meio das transgressões que realizam se contrapondo a falta de ambiente para o brincar na rotina escolar. Mesmo não havendo tempo-espaço propício ao brincar, as crianças o fazem ao redor da lixeira e do interruptor da sala de aula, descobrindo seus mecanismos com entusiasmo. Em decorrência desta percepção, se pensou um rol de brincadeiras para estas crianças. A experiência explicitou a relação intrínseca entre as crianças e o brincar, que lhes é próprio e necessário, contribuindo com a construção de diferentes saberes, expressões e experiências das mesmas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincar. Crianças. Infâncias. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil nos foi proposto durante a formação inicial em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco. Juntos à Dias e Lopes (2009, p. 93), compreendemos o estágio na formação docente como reflexo de demandas sociais que atribuem à prática uma proliferação de sentidos como espaço para o contato com o real, para a formação do professor pesquisador/reflexivo, para a formação do professor crítico, para a valorização de um saber profissional e conexão com os saberes dos alunos, para a concretização de um currículo que integra teoria e prática.

Partindo dessa compreensão, experienciamos o Estágio Supervisionado na Educação Infantil. O relato da nossa experiência se inicia com as expressões do campo, onde situamos brevemente o Centro de Educação Infantil em que houve nossa imersão. Privilegiamos informações referentes à dimensão física e à dimensão pedagógica, às interações existentes e à integração entre o cuidado, a educação e o brincar dentro do centro, de modo que foi possível pensar a ausência do brincar no tempo-espaço da Educação Infantil em contraponto à potência do brincar nas crianças ali presentes. No segundo momento, tratamos das experiências propostas como mediação, sua descrição e análise. E concluímos com nossas considerações em torno das contribuições dessa experiência para nossa formação profissional enquanto pedagogas.

2. O CAMPO E SUAS EXPRESSÕES

O cuidado e a educação de crianças, ao longo de muitos séculos, foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente das mães e de outras mulheres (OLIVEIRA, 2007). No decorrer da história, arranjos alternativos, inicialmente a cargo de entidades religiosas, dividiam a prestação desses cuidados às crianças em situações desfavoráveis, abandonadas. Permeavam esse cuidado ideias de abandono, culpa, caridade, favor, e atreladas a estas estavam as péssimas condições de atendimento. É no século XX que podemos apontar uma consolidação do estudo científico da criança (OLIVEIRA, 2007), quando médicos e outros sanitaristas fizeram-se presentes na orientação do atendimento dispensado a crianças em instituições fora da família.

Em solo brasileiro, as discussões ganham efervescência a partir da década de 1970, como nos aponta Kramer (2006), quando se pensou em alternativas para a educação das crianças. A luta por uma educação de qualidade das crianças de 0 a 6 anos e pela concretização de seu papel social obteve expressivos ganhos legais com a promulgação da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Contudo, instabilidades e sérios desencontros na direção e gestão das políticas federais de financiamento dos programas de pré-escolares e creches se fazem presentes em nosso país, configurando, assim, uma situação desigual; situação acentuada pelo autoritário olhar adultocêntrico sobre as crianças que historicamente acompanha a relação adulto-criança; situação que abarca a

maioria das crianças e, em especial, as crianças de 0 a 3 anos dos estratos mais pobres da população.

A nossa experiência de estágio ocorreu em uma das muitas instituições destinadas à Educação Infantil mergulhadas na situação acima descrita. Trata-se do Centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe (utilizamos nomes fictícios para preservar o mesmo e seus atores), instituição pública do município de Sairé/PE que atende, em período integral e/ou parcial, a crianças de 0 a 3 anos de idade. A nossa experiência se ateve ao cotidiano de uma turma composta por 15 crianças de 2 a 3 anos de idade.

Compreendemos que ser criança não implica ter infância, compreendemos as infâncias enquanto condições de experiências independentes do tempo cronológico (KOHAN, 2007), com modos próprios e intensos de ser, estar e (re)criar o mundo e reafirmando o compromisso de se pensar escolas que possibilitem experiências que afirma as infâncias, que não suprimam a imaginação e a ludicidade em nome da aquisição do saber para aprovação em futuras seleções. A partir de então, destacamos a importância do brincar como atividade que proporciona experiências e afirmação das infâncias, bem como, destacamos a importância da construção de um espaço-tempo que considere a criança em sua multiplicidade de linguagens e indivisibilidade. Considerar esse conhecimento acerca das crianças e suas infâncias, bem como considerar o papel do brincar em suas experiências durante a constante construção do espaço-tempo para essas crianças é fundamental, pois a estruturação escolar precisa ter significado para todos que ali estão, conforme nos aponta Barbosa e Horn (2001).

Destacamos que o exercício de ver e ouvir as crianças pode impedir que a rotina assumida na instituição não se restrinja a uma monótona sequência de atividades. Ressaltamos que este exercício de observação e escuta das crianças pode se dar através de suas muitas linguagens. As crianças anunciam-se utilizando múltiplas linguagens, com estas "constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas, levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pintura, todos imbricados em ricas manifestações" (GOBBI, 2010). Defendemos que estar atento a este universo e, a partir deste, propor um espaço-tempo que envolva as crianças e suas diferentes linguagens é uma postura a ser adotada pelas instituições de Educação Infantil.

Reconhecemos que é evidente a necessidade de integração entre o cuidado e a educação para a educação das crianças na escola. No entanto, destacamos outra

especificidade para a educação das mesmas: a experiência do brincar em suas diferentes linguagens. Esta especificidade afirma possibilidades de infâncias e deve permear todo o espaço-tempo e, inclusive, as interações entre os sujeitos.

Essas experiências vividas através do brincar e da interação com outros — adultos e crianças — não podem ser restritas a determinados ambientes, no entanto, parecem se dar de forma mais intensa durante as atividades da sala de aula, onde os adultos podem compreender as crianças, estar com elas, ouvi-las, acompanhar os seus corpos, mas onde a interação entre as crianças se limita aos colegas e professores da própria sala de aula. Para se dar de modo diferente, o espaço escolar deve possibilitar outras interações, no entanto, na instituição de nossa experiência, apesar do espaço físico ser devidamente conservado e zelado, destacamos que o pátio para recreio das crianças (uma possibilidade rica de interações) encontra-se com inadequações. O piso do pátio não é nivelado, suas irregularidades não oferece segurança suficiente às crianças pequenas, de 0 a 3 anos de idade, e restringe o uso deste pelas crianças. Salientamos que, esporadicamente, é pensado um momento recreativo no pátio, mas o que se pode notar é certo desconforto por parte das professoras que necessitam redobrar a atenção e o cuidado com as crianças.

A nossa atenção também se voltou para a reflexão dos demais espaços-tempo da instituição de Educação Infantil enquanto *"brincáveis"*. Destacamos que no centro de Educação Infantil Pequeno Príncipe, vimos momentos dedicados ao brincar intercalados com atividades orientadas pelas professoras na rotina da sala de aula. Nestes momentos são propostas brincadeiras com massinhas de modelar, com bonecos e bichinhos de plástico (aparentemente uma simulação de fazendinha), com brinquedos de montagem, bambolês e com tintas. Também houve momentos em que as crianças brincavam sem nenhuma proposta das professoras, quando "as crianças correram por dentro da sala, rodeando as mesas e cadeiras, fazendo das mesas túneis e/ou esconderijos, com as cadeiras fazendo trenzinho, etc." (Diário de campo. 27/02/13). No entanto, apesar destes momentos, percebemos a ausência de objetos exploráveis e a insuficiência de espaços-tempo para o brincar. Nossa percepção foi validada por dois episódios que marcaram esta nossa experiência:

- O episódio da lixeira.

Havia uma criança que com frequência mexia na lixeira, esta era automática (dessas em que se aperta a alavanca com o pé e a tampa se abre). Ela não entendia ainda qual o mecanismo de funcionamento, mas ficava mexendo por um longo tempo até todo o lixo

ser derramado, após ter virado a lixeira e a professora o repreender. Em outro momento em que esta criança estava novamente mexendo na lixeira, outras duas crianças se aproximaram dela. Elas mexeram e derrubaram-na novamente. Nós, curiosas, nos dispomos a ir até elas e explicar o mecanismo de funcionamento da lixeira sem a necessidade de utilizar as mãos. Elas ficaram muito empolgadas, apertavam a alavanca da lixeira repetitivamente, (discutiam entre si para ver quem a apertaria das próximas vezes). (Diário de campo. 05/03/2013).

- O episódio do acendedor.

Assim como a lixeira e sua função automática, o acendedor de lâmpadas, que se encontrava ao alcance das crianças, chamava a atenção das mesmas. Uma criança o apertou e viu a luz apagar e o apertou novamente e a luz se acendeu. Seus olhos brilhavam, ela sorria, dava alguns pulos e batia palmas. O entusiasmo era evidente. Logo mais crianças se uniram a primeira nesta nova brincadeira/descoberta, até que uma das professoras os repreenderam em nome da segurança e da conservação do acendedor e suas lâmpadas. (Diário de campo. 07/03/2013).

Com isso, podemos dizer que nossa experiência junto às crianças desta instituição nos fez pensar que, apesar da escassez de possibilidades de jogos dentro da sala de aula de forma acessível e da necessidade de lugares exploráveis, de tempos-espaço que possibilitem as experiências com o brincar em suas diversas linguagens, as crianças brincavam ao redor da lixeira e do interruptor da sala de aula, descobrindo seus mecanismos com entusiasmo, as crianças transgrediam essa apatia e encontraram espaços-tempo para experienciar o brincar, potente em si mesmas. A partir de então, propomos experiências com o brincar como mediação, de forma a representar os interesses desses sujeitos na escola. Esperamos proporcionar uma reflexão sobre esta experiência, evidenciando possibilidades de momentos para o cotidiano escolar e para os sujeitos que o compõem.

3. MEDIAÇÕES COM O BRINCAR

Levando em consideração a necessidade de integração entre a educação, o cuidado e o brincar, pudemos perceber uma menor presença do brincar nesta composição, bem como a potência deste nas crianças, demarcada sobretudo, por meio das transgressões que realizam, se contrapondo à falta de um ambiente *"brincável"* no cotidiano escolar. Em

decorrência desta percepção, pensamos um rol de brincadeiras para estas crianças, abarcando diferentes linguagens dentro da sala de aula.

Afinal é possível e desejável experienciar a escola além das linguagens verbal e escrita, bastando estarmos atentos a olhar e considerar as demais expressões presentes neste ambiente. “As manifestações linguareiras da criança e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, (...), que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem" (GOBBI, 2010, p. 2) e um trabalho que considere as diferentes linguagens implica ricos ambientes, ambientes *"brincáveis"*. A nossa mediação se deu através das seguintes brincadeiras:

3.1 O faz de conta: Facilitador e enriquecedor de experiências pessoais e sociais da criança

Nesta brincadeira houve o incentivo a estes momentos, nos quais as crianças vivenciam ações que representam diferentes pessoas, personagens, papéis através da disposição de um baú que continha objetos como: Fantasias, bonecos e outros brinquedos. Ao pôr o baú, no chão as crianças tinham sede em explorá-lo. Descobriam os objetos e logo delegavam a eles uma utilidade. O faz de conta se iniciava sem ter hora marcada para terminar.

3.2 O percurso: expressividades por movimentação, equilíbrio e coordenação

Nesta brincadeira propomos que a prática docente incorpora-se a mobilidade e a expressividades próprias às crianças, criando um ambiente rico e desafiador que contemplasse a multiplicidade de funções e manifestações do corpo. Com cordas, túneis de papelão e outros, organizamos a sala em um percurso com alguns obstáculos. Propomos às crianças diferentes movimentos, ajudando-as a rolar com braços e pernas esticados, para frente e para trás; sugerindo que engatinhem por baixo da corda amarrada a uma altura baixa, dentro do túnel, em diferentes direções e em zigue-zague; variação de velocidade; flexibilidade; incentivando-as a trabalhar o impulso com pulos, saltos para frente e para trás, livres ou sobre obstáculos. As crianças demonstraram bastante interesse por esta atividade. Assim que perceberam o roteiro do percurso, o realizavam incessantemente.

3.3 Jogos de mãos: A presença da música na Educação Infantil

Para possibilitar uma experiência com o corpo e seu ritmo, propomos jogos cantados e rítmicos com palmas e batidas que foram observadas e produzidas com cuidado pelas crianças. Nós tínhamos em mãos um violão e cantávamos a música "Cai, cai balão", acompanhadas de palmas e batidas rítmicas. O andamento da música variava entre lento, moderado e rápido, variando também o ritmo das palmas e batidas leves no próprio corpo. As crianças demonstraram bastante interesse na brincadeira, contudo o entusiasmo e curiosidade foram maiores no que diz respeito ao conhecimento e manuseio do violão. Percebemos o quão seria interessante a organização e apresentação de festivais de música dentro da Educação Infantil, o acesso a novos instrumentos, bem como aos artistas locais e culturas musicais diversas que proporcionariam experiências diversas e possibilidades maiores do brincar às crianças.

3.4 Arte: A experiência estética com artes visuais

Nesta brincadeira disponibilizamos papel *kraft* grande, que funcionaria como tela, e materiais como cola de farinha, revistas para recorte sem tesouras, papéis variados (forminha de brigadeiro, figurinhas, etc.), tecidos e materiais diversos que possibilitaria a percepção de diferentes formas, cores e estruturas para composição da obra. Ao propor a brincadeira e virar, sobre a mesa, uma bolsinha com os diversos materiais as crianças corriam com os olhos todo o material de forma entusiasmada. Durante a realização as crianças exploravam os diferentes materiais e optavam pelos mais interessantes. Colavam, descolavam e recolavam à vontade. Trata-se de um jogo em que a criança, "através dos traçados, procura-se conhecer, reconhecer-se e ser reconhecida" (GOBBI, 2010, p. 5). Ao final da brincadeira expomos o trabalho na parede da sala da aula e refletimos que os fazeres artísticos das crianças podem ser considerados como metáforas visuais pelas quais expressam percepções, sentimentos e afetos. Consideramos que seria interessante tornar experiências artísticas parte do cotidiano escolar como forma de assegurar mais uma possibilidade de expressão, uma possibilidade de liberdade frente ao cotidiano engessado de rotinas que se dividem entre o cuidar e o ler e escrever das crianças.

3.5 (Re)contando histórias: Dinamizando a linguagem oral e escrita

Nesta brincadeira propomos a leitura de histórias, o manuseio do impresso, bem como a diversificação de gêneros e formas de impressão (podem-se ler poemas, contos, parlendas, notícias de jornal, cordel e atentar a suas impressões). Após termos contado a história para a turma, pedimos que as crianças a recontassem. Neste momento as crianças puderam relacionar suas experiências, vivências e visões de mundo com a história.

Lemos para as crianças *Um dia muito longo* de Pilar Ramos e Horácio Elena. As crianças arregalavam os olhos e atentavam às figuras que representavam o curso da história. Ao longo da história fazíamos intervenções que tornavam a história mais interessante, denotando suspense à mesma. Quando terminamos a leitura, perguntamos as crianças o que havia ocorrido durante a história e fatos, sem ordem cronológica, foram sendo citados. As crianças vinham em direção ao livro e queriam rever as partes da história que lhes chamaram mais atenção, neste momento se deu o manuseio do livro. Esta atividade foi de grande valor, pois possibilitou o prazer pela leitura.

3.6 Os detetives: Animais sob investigação

Nesta brincadeira propomos questões significativas presentes em fichas de informações acerca de fatos curiosos às crianças. A brincadeira pode ser feita com questões relativas a seres humanos, outros animais, plantas, fenômenos naturais ou sociais, etc. Nós relatamos fatos, curiosidades e trouxemos uma fotografia, transformada em quebra-cabeça, com partes do corpo da lagartixa, que foram reveladas pouco a pouco. As crianças juntaram as informações às suas experiências e descobriram qual o animal descrito, contudo, houve um pouco de desconcentração por parte das mesmas. Realizamos a atividade seguidas vezes com pequenos grupos, como mostra a figura abaixo, para contornar a situação. Possivelmente uma imagem maior, em que toda a turma toda pudesse montar o quebra-cabeça em um mesmo momento, envolvesse mais as crianças na atividade.

FIGURA 1 – Quebra-cabeça da lagartixa

Fonte: Arquivo pessoal

3.7 A amarelinha: Brincando com números

A amarelinha foi uma possibilidade de jogo que aproximou as crianças à sequência numérica oral/escrita e a noções de deslocamento no espaço. A montagem da amarelinha foi feita com fita adesiva e giz no chão da sala de aula. As crianças ficaram bastante entusiasmadas, mal esperaram a montagem da amarelinha e já começaram a pular nos quadrados já prontos. Algumas crianças se dispuseram a nos ajudar e, ao término da montagem todas entraram na brincadeira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos nossos olhares, questionamentos e sentimentos do campo e no campo, refletimos sobre questões importantes para a Educação Infantil, e em especial às crianças que alí se encontravam, crianças que são sujeitos ativos, que pensam o mundo e que devem ter seus gostos e necessidades considerados no tempo-espaço de sua educação escolar. Nossa experiência explicitou a relação intrínseca entre as crianças e o brincar, que lhes é próprio e necessário, contribuindo com a construção de diferentes saberes, expressões e experiências das mesmas na Educação Infantil. Retomando Dias e Lopes (2009), nossa experiência nos possibilitou momentos de formação docente em contato com o real, momentos de reflexão, de valorização do saber profissional e conexão com os saberes dos alunos, sentidos que perpassam a prática na formação docente de fato.

REFERÊNCIAS

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.

BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, AliceCasimiro. Sentidos da prática nas políticas decurrículo para a formação de professores**Currículosem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lopes.pdf> Acesso em: 25 Jun. 2017.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento -** Perpesctivas Atuais. 2010, Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7158-2-6-multiplas-linguagens-marcia&category_slug=dezembro2010pdf&Itemid=30192> Acesso em 27 Maio 2017.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeireidade e ignorância.** Belo Horizonte: Autentica, 2007.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

RAMOS, Pilar. ELENA, Horácio. **Um longo dia**. São Paulo: Editora do Brasil, 2007.

PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM MUSICALIZAÇÃO: QUAIS SÃO SEUS FAZERES?

Fernando Donizete Alves; Aline Sommerhalder
Cfei - UFSCar
alves.sommer@gmail.com; sommeraline1@gmail.com

Introdução

O presente texto apresenta uma parte dos resultados de uma pesquisa concluída que abordou o tema da participação de crianças pequenas em práticas educativas. Teve como objetivo identificar e compreender, a partir da participação de crianças pequenas (bebês e crianças pequenininhas) em musicalização infantil, seus fazeres e possíveis processos educativos.

Para tanto, tomou-se a prática social de musicalizar crianças como ação educativa a ser conhecida. Partiu-se da consideração de que em toda prática social há processos educativos, considerando ainda que nas ações da prática social ocorre uma formação para a vida em sociedade. Por prática social, o presente estudo tomou como referência a compreensão de Oliveira et al. (2009, p. 4):

> [...] decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas [...].

A proposta da pesquisa foi aproximar-se da prática social de musicalizar crianças, pois nesta ocorrem interações entre crianças e com a música, com a família, com os mediadores e com o espaço físico.. Aproximar-se dessa prática social, em um Projeto de Musicalização Infantil, se fez fundamental para a intencionalidade dessa pesquisa, uma vez que os encontros são promotores de relações humanas. Nesse sentido, cabe destacar que uma das propostas do projeto era "[...] de não apenas transmitir conhecimentos musicais, mas educar os sujeitos inteiramente, trabalhando valores e atitudes, repassando tradições culturais [...]" (RANIRO, 2008, p. 11).

Adentrando o tema música, destaca-se que é um conceito que envolve muitos significados entre arte e ciência. Koellreutter (apud BRITO, 2011) nos diz que a música, como em uma linguagem, apresenta um sistema de signos que por meio de

microestruturas sonoras simbolizam a macroestrutura do universo. Por isso, a música é um construto social que está além de qualquer outra manifestação humana, pois ela contém e manipula o som e o organiza no tempo, em um jogo que envolve questões físicas e emocionais.

Por musicalização compreendemos que trata-se de um termo relacionado às fases iniciais da educação musical voltada para crianças, envolvendo atividades musicais lúdicas. Essas atividades proporcionam o conhecimento de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais enquanto as crianças vivenciam experiências de brincadeira, canções, jogos, danças, movimentos, relaxamento, manuseio de brinquedo e instrumentos musicais (JOLY, 2003).

A musicalização, portanto, utiliza a música como linguagem e elemento da cultura para que a criança, durante os movimentos, interações, cantorias e audições possa desenvolver sua capacidade de expressar-se de modo integrado e ter sua sensibilidade adquirida, construída num processo em que as potencialidades de cada pessoa são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. Isso inclui entendermos que existem pessoas com maior ou menor predisposição para aprendizagem de música, mas todos são capazes de aprender e se expressar por meio da linguagem musical. (JOLY, 2003)

Feres indica que a musicalização objetiva desenvolver na criança o prazer de ouvir e fazer música. Além disso, traça objetivos específicos que envolvem desde o estimular a afetividade entre adulto e filho, a sensibilidade, o desenvolvimento psicomotor e o uso de linguagens (musical, oral, gestual); contribuir com o resgate de patrimônios culturais; proporcionar ampliação de repertório musical e de interação; e ensinar a criança a respeitar regras e conhecer limites (FERES, 1998).

Em nossa compreensão sobre musicalização, focamos a participação de crianças pequenas (bebês e crianças pequenininhas), seus fazeres e processos educativos gerados das relações humanas, sejam estas com adultos (familiares e educadores da equipe) ou com pares.

Nesse contexto, compreendemos crianças compartilhando a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil:

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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.12)

Entendemos como sujeito de direitos, ou seja, ativas, pensantes, competentes, que interagem e atribuem significados sobre o que vivenciam. Expressam esses significados utilizando-se de diversas linguagens, sendo que o lúdico é uma linguagem privilegiada na primeira infância.

Rocha (2008) retrata que, dentro do campo científico, a criança está presente há muito tempo, mas a proposta de a criança ser parte de pesquisas é recente. Cruz (2008) afirma ainda que, no Brasil, os estudos que captam o ponto de vista da criança, em função da perspectiva do adulto sobre a criança são crescentes. Contudo, percebemos que caminhamos dentro da tendência europeia, a qual aponta que a criança é "[...] como m sujeito competente, com possibilidades de trocas interindividuais entre iguais, de levantar hipóteses explicativas, de estabelecer relações entre fatos, e de se comunicar [...]" (CRUZ, 2008, p.301).

Ao falarmos de crianças pequenas na relação com a educação musical, é possível exemplificar as formas de expressão de sua percepção de mundo nos resultados de pesquisa de Almeida e Batalha (2010). Eles investigaram crianças na faixa etária de zero a dois anos e concluíram que, apesar da linguagem oral limitada, elas ouvem com interesse e ao mesmo tempo externam o desenvolvimento da expressão por meio de gestos e de alguns sons corporais como palmas, batidas de pés e batidas das pernas. Outra característica está na diferenciação entre som e silêncio. Elas se movimentam enquanto a música é tocada e ficam paradas quando a música é interrompida pelo silêncio. Também conseguem diferenciar rápido e devagar, forte e fraco, correndo e andando, pisando forte e fraco. (ALMEIDA; BATALHA, 2010)

Ao se tratar de crianças de um até três anos de idade, temos a ampliação da expressão musical, em função das descobertas vocais e corporais. Esses são avanços que incluem articular sons; reprodução de letras, onomatopeias; exploração de gestos sonoros com objetos lúdicos e com o próprio corpo (BRASIL, 1998).

De acordo com as pesquisas de Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) com bebês de um ano de idade, elas concordam com a importância do corpo, mas acrescentam que há um elemento cultural justaposto com da dimensão biológica de crianças e bebês:

> uma compreensão de desenvolvimento que considera a inseparabilidade entre biológico e cultural [...]. Os processos de significação no bebê estão aquém da representação, estando concretizados/materializados no corpo. A partir das percepções, experiências e significações, novas relações, recursos, papéis sociais e significações são construídos. (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p.78)

As autoras destacam ainda que, com crianças pequenas o corpo é um elemento imprescindível para o seu desenvolvimento. Mas, elas entendem o corpo, como algo além de uma perspectiva física e biológica. Elas usam o termo 'corporeidade' no sentido da "indissociabilidade entre pessoa/mente/meio, os elementos relacionais, situacionais e culturais devendo ser inexoravelmente considerados." (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p.81)

Caminho Metodológico

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritivo e exploratória. Na concepção de Bogdan e Biklen (1994) é uma investigação que se baseia principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes, sendo que o investigador usa da subjetividade na procura do conhecimento. Teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade, com o parecer de número 756.231. Nesse sentido, foram utilizados nomes fictícios para todos os sujeitos do estudo.

A coleta de dados da pesquisa de campo foi realizada por meio de observação participante, a partir da perspectiva de Minayo (1996) e André (2004). Para documentar a coleta, utilizamos diários de campos ou notas de campo para cada sessão de observação (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

O local da pesquisa de campo foi o laboratório de musicalização de uma universidade federal, localizada no estado de São Paulo, atrelado ao Departamento de Artes e Comunicação. Como contexto da coleta tivemos o Projeto de Extensão Universitária de Musicalização Infantil, atividade de educação musical oferecida semanalmente para bebês e crianças da comunidade, acompanhado de seus familiares.

Esse laboratório era constituído por uma sala ampla, com piso amadeirado, com grandes janelas decoradas com cortinas coloridas, com vários armários para armazenar

inúmeros materiais musicais e lúdicos, com o centro da sala livre. Havia um sofá e um banco para acomodação de adultos e uma mesa redonda e uma escrivaninha com computador e impressora para uso da equipe/educadores. A sala tinha ainda teclado, piano e tambores. Tudo muito bem organizado, arejado, claro, limpo, fazendo dali um local muito agradável.

Os encontros de Musicalização infantil aconteceram todas as segundas-feiras do ano letivo da universidade, das 18h às 19h. A coleta de dados foi realizada durante cinco meses seguidos, perfazendo o total de 18 encontros. Cada encontro foi planejado com antecedência pela equipe de educadores/as, sendo organizado da seguinte forma: i) acolhimento com o brinquedo - recepcionar e interagir com bebês e crianças, até o momento em que todas estejam presentes e possa iniciar a atividade musical, com o auxílio de uma caixa grande com vários brinquedos, para o brincar livre; ii) canto de entrada – possibilidades musicais para iniciar a aula, apresentando aos bebês e crianças e fazendo com que se sintam integradas; iii) cantos – músicas interativas voltadas para desenvolvimento da oralidade e corporeidade; marcha, dança e ciranda – canções que resgatam danças circulares, exploração dos movimentos e interação em grupo; iv) conjunto de percussão – momento para explorar objetos e suas possibilidades sonoras, juntamente com a música; v) prática de relaxamento – músicas que trazem o descanso, a escuta e a aproximação físico-afetiva da criança com seu responsável; vi) momento da despedida – estratégia musicalizada para encerrar o encontro e afirmar o desejo de retorno para a próxima semana.

Foram sujeitos 8 crianças pequenas, compondo um grupo de musicalização infantil na faixa etária de seis meses a um ano e onze meses, acompanhados de seus familiares e cinco educadores/as (estudantes de graduação em Pedagogia, Música ou Pós-Graduação em Educação, além de uma docente da universidade), sendo que estes atuavam no Projeto. Todas as crianças compareceram acompanhadas de pelo menos um responsável.

O nosso olhar esteve voltado para os fazeres de crianças pequenas (bebês e crianças pequenininhas), em sua subjetividade, tentando a todo tempo significar a pesquisa com elas e não para ou sobre elas. Portanto, estar naquele espaço com as crianças exigiu observar, ver, ouvir, aproximar, interagir e compreender, de acordo com o que elas estavam nos propondo, nos mostrando e não uma situação contrária (MINAYO, 1996).

Na vertente qualitativa, a organização e análise dos resultados foram inspiradas na análise de conteúdo (GOMES, 1996), com base em referencial teórico escolhido.

Resultados e Discussão

A rotina dos encontros do grupo de Musicalização infantil mostrou-se muito rica de interações entre as crianças (aqui considerando a participação dos bebês) e entre elas e os adultos, fundamentalmente os pais/responsáveis por elas e os educadores. Processo esse que tinha início desde a chegada das crianças. A organização do ambiente lhes possibilitava autonomia e liberdade para explorar os cantos da sala, interagir com seus pares, com os educadores e com demais adultos (pais e/ou responsáveis).

Sempre era disponibilizado às crianças, antes do início das atividades da rotina, uma caixa de brinquedos (baú) que ficava no centro da sala. As crianças tinham liberdade para explorar a caixa e, consequentemente os brinquedos (objetos lúdicos), construindo suas brincadeiras individualmente ou em parceria com seus pares. Esse contexto lúdico mediava todas as atividades da rotina. Por exemplo, na música de acolhida intitulada 'Chegou, chegou', as crianças elasforam recepcionadas e apresentadas ao grupo por meio de um objeto lúdico, mais propriamente um fantoche. Este objeto foi manipulado por um dos educadores que incentivava a conversa entre cada criança e o personagem do fantoche . Estabeleceu-se uma forma de interagir com esse brinquedo, solicitando-se algumas vezes apoio e incentivo dos pais/responsáveis. No excerto abaixo, mostramos algumas situações de interação das crianças com o objeto lúdico:

Paula (educadora) anuncia que cantará uma música [Chegou, chegou]:

- Vamos cantar com a Bernuncia?!

> E começa a cantar e mexer o fantoche próximo de Érica. Sua mãe incentiva a interação com o fantoche passando a mão na cobra Bernuncia. Paula reinicia a canção aproximando a Bernuncia da Fernanda, ela já acaricia o fantoche sem o incentivo de seu responsável ou qualquer adulto. Canta para Fabricia que está sentada no colo da mãe, olha para Paula, para sua mãe e depois para a cobra sem tocá-la. Chega à vez do Antônio, ele ao lado da mãe, de pé faz o jogo de corpo com a barriga para frente, uma expressão de como se quisesse ser recepcionado, mas a expressão do rosto (uma careta) revela o estranhamento, sua mãe e demais adultos viram e deram risadas. Chega à vez do Eduardo, ele que estava em pé, senta no colo da sua mãe e acaricia a cobra, olha para a cobra e olha para sua mãe. (Diário de Campo, 02/09/2013, p.08)

Os objetos lúdicos funcionavam como espaço intermediário de relação da criança com as outras crianças, com os adultos e com o ambiente de modo geral. Um convite para brincar desencadeado ora pelas próprias crianças, ora por um adulto (pais/responsáveis ou educador). Essa era uma estratégia da equipe de educadores, ou seja, o uso de instrumentos e objetos lúdicos na perspectiva de aproximar as crianças e, consequentemente, instigar maior interação entre elas.

> Paulo (educador) pede para os pais colocarem seus filhos em seus colos de frente um para o outro.
>
> Paulo (educador) diz:
>
> -Agora vocês estão no barco do papai e da mamãe.
>
> Paula (educadora) pega uma caixa cilíndrica com areia que emite um som parecido com o mar e circula pela sala cantando:
>
> - O barco ligeiro andava. Ligeiro andava no mar. E faz 'Clapt' no mar.
>
> Os pais balançam as pernas no ritmo da música e no momento do 'clapt' eles empurravam e puxavam seus filhos. As crianças sorriam com esses movimentos (Diário de Campo, 02/09/2013, p.10)

As situações interativas possibilitam experiências significativas às crianças na medida em que envolve ações partilhadas e interdependentes (AMORIM, VITORIA E ROSSETTI-FERREIRA, 2000). No contexto da musicalização, a participação dos pais/responsáveis era importante dando suporte e incentivando as crianças e os bebês a interagir entre si e com os educadores.

No contexto das atividades que eram propostas pelos educadores, as crianças pequenas buscavam, cada uma ao seu tempo, se integrar, tentando compreender a demanda apresentada inicialmente por meio da observação de seus pares e dos adultos. Da observação, passavam à imitação e dessa para ações mais particularizadas em que imprimiam seu jeito de fazer. Vivenciavam diferentes possibilidades de movimento desde o modelo apresentado, imprimindo-lhe seu jeito e acrescentando, muitas vezes, elementos novos ou não previstos pelo modelo. Em outras palavras, reinventando a forma de participar como, por exemplo, bater palmas no sofá, agitar o lenço circulando e depois brincando de 'esconde esconde' com o lenço, fazer a dança de roda e ao mesmo tempo estabelecer relações de troca ou só fazer o movimento de circular quando identifica a maneira mais interessante de se fazer. Elas estão em constantes situações interativas, elas assumem, negam e/ou recriam os significados que lhes são atribuídos (AMORIM,

VITORIA E ROSSETTI-FERREIRA, 2000). De modo criativo, as crianças integram esses significados em suas ações e vão remodelando seus propósitos e abrindo novas possibilidades de desenvolvimento.

> Paula (educadora) tomou a frente e disse:
>
> - Vamos brincar de esconder?
>
> Aproximou-se de Fabricia e começou a cantar.
>
> - Veja aqui o pé da Fabricia. É o pé da Fabricia. Vamos esconder!
>
> As crianças sentadas no colo de seus pais ficaram apenas observando. Quando tinham que esconder os pés, seus pais ajudavam.
>
> Repetiu-se a música com a Érica, depois com o Alan, que teve maior intervenção do pai. Passamos a cantar para o Antônio que, até teve um início de entender a música e querer encolher os pés. Ao olhar para Fernanda ela estava na mesma tentativa de encolher os pés como forma de escondê-los. Quando foi a vezes do Eduardo ele também tinha iniciativa de encolher e colocar as mãos sobre os pés (Diário de Campo, 12/08/2013, p.03)

Na primeira vez em que a música era cantada, as crianças e os pais/responsáveis observavam como a educadora agia; no segundo momento os pais ajudavam as crianças a realizar o movimento, na terceira e na quarta passagem as crianças com maior idade já estavam executando o movimento e ainda acrescentando outros elementos, como é o caso do Eduardo que encolhe e ainda põe a mão sobre os pés.

> Paula (educadora) convida para cantar a Música:
>
> - O sapo pula, pula, pula bem alto e sabe abraçar....”
>
> E convida as crianças para abraçar seus responsáveis
>
> A Mãe de Eduardo disse:
>
> - filho como é o abraço?
>
> E ele estica os braços e ela o abraça.
>
> Paula (educadora) convida novamente para cantar, mas agora no lugar do abraço é um espirro.
>
> Paulo (educador) dispara com vários “Atchin”. Fabricia, apesar, de não emitir o som, ela balança a cabeça como se espirasse e até imita uma das educadoras com a mão na boca. Alan (bebê) olha atento e esboça um sorriso quando Cátia (educadora) e seu pai espirravam olhando para ele.
>
> Tivemos mais uma repetição, agora, o verbo era beijar e todos lançavam vários beijos. Alguns eram com ruído, outros com o lançar a mão da boca para o ar e outros beijando a bochecha do responsável. (Diário de Campo, 09/09/2013, p.14-15)

Nessa música, as crianças tinham que criar movimentos aos verbos abraçar, espirrar e beijar. Prevaleceu a diversidade de experiência considerando que as crianças e os adultos já tiveram contato com esses movimentos em outras situações de vida cotidiana.Assim, ao expressarem o abraçar, beijar e espirrar, cada uma fez de acordo com a significação ticonstruída por sua experiência.. As crianças vivenciam um jogo entre a imitação dos modelos e o confronto das suas necessidades, com suas experiências passadas, suas perspectivas futuras, fundidas nas situações presentes, como por exemplo, em situações que significaram o verbo beijar, abraçar e espirrar de acordo com espaço em que aprendeu a significá-los, por isso que os movimentos foram diferentes. Ou, então pela forma que cada uma achava mais interesse usar os objetos lúdicos e sonoros, satisfazendo uma necessidade de "coçar" os dentes, explorando o som de outras formas, ou tentando executar os movimentos propostos pelos educadores.

Considerações Finais

As interações das crianças com seus pares e com os adultos ao longo da rotina de atividades do projeto de musicalização infantil se mostraram ricas em possibilidades de experiências pessoais e coletivas, produzindo saberes e/ou conhecimentos novos, revisitando e reinventando saberes e/ou conhecimentos já consolidados pelo grupo.

A experiência com a musicalização infantil mostrou-se um importante espaço tanto para a ampliação das capacidades perceptiva, expressiva e reflexiva com relação ao uso da linguagem musical quanto para o desenvolvimento das crianças pequenas (bebês e crianças pequenininhas). Cabe dizer que elas são sujeitos pensantes que transmite, se apropriam e instituem culturas de infância. A pesquisa mostrou ainda que as práticas musicais fortaleceram interações, em uma perspectiva humanizadora..

Referências

ALMEIDA, R. V. de Q.; BATALHA, R. S.. Desenvolvimento musical de crianças: uma experiência com alunos de uma escola de educação infantil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v.2, n.4, jul/dez.,p- 281-289, 2010

AMORIM, K. de S., VITÓRIA, T., ROSSETI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, São Paulo, mar., p.115-144., 2000.

AMORIM, K.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C.. Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. **Arquivo Brasileiro de Psicologia.**v.60, n.1, pp. 67-81, 2008.

ANDRE, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. Notas de campo. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175 .

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, v. 3, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011

CRUZ, S. H. V.. **A Criança fala**: a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FERES, J. M. **Bebê, música e movimento**. Jundiaí: J.S.M Feres, 1998.

GOMES, R. A snálise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p.67-81. .

JOLY, Ilza Z. L. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e a música. In: HENTSCHKE, L; DEL BEM, L.. (Org.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p. 27-40.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, M. Wa. et al. **Processos Educativos em Práticas Sociais**: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. 32º Reunião Anual da ANPED. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Caxambú. Rio de Janeiro: ANPED. vol. 1. p. 1-17.,2009.

RANIRO, .J. **Compartilhando um ambiente musical:** processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V.. **A criança fala**: a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

O BRINCAR NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: Qual o "tempo" para a brincadeira?

OLIVEIRA, Iunaly Felix de.
UFPE/CAA
iunaly@hotmail.com

Opresente artigo se apresenta enquanto recorte de um conjunto de reflexões que compõem uma dissertação defendida em 2013 que se insere na discussão atual acerca do lugar dado às crianças e à infância, nos espaços destinados à educação Infantil no município de Caruaru - PE, a partir do entendimento dos discursos das professoras que trabalham no referido nível de ensino.

Entendemos nesse texto o discurso na materialidade do dito enquanto "prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Buscamos nesse sentido, apreender o modo como doze professoras que atuam nas instituições públicas municipais da referida cidade concebem a criança, a infância e a Educação Infantil, o que consequentemente, tem subsidiado as formas de intervenção das mesmas no espaço/tempo da Educação Infantil, incluindo nesse aspecto as relações estabelecidas pelas professoras entre as crianças e a brincadeira.

Como procedimento inicial para a coleta dos dados, utilizamos um questionário com questões relativas ao tempo de atuação na educação, à escolha por trabalhar na Educação Infantil, além de outras experiências profissionais vividas por essas professoras. Esse procedimento foi necessário para a escolha das professoras que efetivamente participariam da investigação, concedendo uma entrevista. Então, em cada CMEI, foram entregues questionários na quantidade correspondente ao número de professoras atuantes.

O uso das entrevistas semiestruturadas como estratégia de coleta e produção de dados representou para nós a possibilidade da "captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Esse procedimento foi indispensável,

uma vez que, ao não nos limitarmos a um roteiro fechado, pudemos aprofundar elementos durante a entrevista que careciam de maiores elementos.

Tal investigação esteve fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso, inspirada nos estudos de Michel Foucault. Acreditamos nesse sentido que "analisar o discurso seria dar conta exatamente de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos" (FISCHER, 2001, p. 198), ou seja, partindo dos discursos das professoras, foi possível perceber qual lugar da criança e da infância nas práticas cotidianas organizadas por essas profissionais e, ainda, como elas concebem o espaço da Educação Infantil, destacando a importância deste para as crianças atendidas.

Investigar os discursos das professoras de Educação Infantil apresenta-se como um desafio, pois é necessário trazer à tona o contexto em que cada profissional constrói seus enunciados, levando em conta suas vivências, experiências profissionais e pessoais e a interação com o meio sócio-cultural em que está inserido, que, no nosso caso, se refere às instituições em que atuam.

Cabe dizer que, nesse estudo, consideramos os enunciados como acontecimentos que emergem dos discursos e que estão ligados a outros enunciados e "que nem a língua nem o sentido podem esgotar (...) porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação" (FOUCAULT, 2009, p. 31-32).

De forma geral pretendemos descrever e analisar os enunciados presentes nos discursos das professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil em relação ao modo como concebem a criança, a infância e a Educação Infantil. Para fins desse evento buscamos, a partir dos discursos das professoras, apreender como o brincar acontece nos espaços dos CMEI's, tendo em vista a ideia do tempo regulando o modo como a rotina é organizada.

A permanência em nosso campo empírico ocorreu entre os meses de maio enovembro de 2012, e os contatos para a realização das entrevistas foram agendadospreviamente, a fim de não atrapalhar as atividades cotidianas, bem como respeitando adisponibilidade de cada sujeito.

Ressaltamos que adotaremos a letra P seguida da numeração de 1 a 12 para nosreferirmos aos sujeitos, a fim de mantermos em sigilo a identidade dos mesmos.

PROBLEMATIZANDO AS NOÇÕES DE ROTINA E DE TEMPO

O fato de buscarmos apreender como as professoras organizam suaspráticas nos levou a perceber que as práticas das professoras se desenvolvem em meio a uma rotina que estrutura as ações nos CMEI's.

A concepção de rotina, pautada na ideia de repetição de atividades e realização de tarefas sequenciadas, permeou os discursos de todas as professoras. Evidente que cada sujeito salientou um elemento diferente em sua rotina, seja por considerá-lo o mais importante na relação que estabelece diariamente com as crianças, seja por acreditar que determinados horários/atividades precisem ser modificados ou melhor organizados.

Assumindo nos discursos a rotina como instrumento de organização do espaço, do tempo e das atividades que acontecem nas instituições de Educação Infantil, as professoras compartilham com Barbosa (2000, p. 40) que define a rotina como "uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil".

A autora pontua ainda que muitas vezes ao se adotar a rotina desse modo, esta adquire um caráter de controle dos corpos, das ações, das experiências, fato que nos parece traduzir a realidade vivida por nossos sujeitos da enunciação. Diante dessa consideração, Barbosa assume o termo "cotidiano" como estruturante da Educação Infantil, em vez de rotina.

Apesar das aproximações, rotina e cotidiano são conceitos que têm suasespecificidades e para a perspectiva de Educação Infantil que Barbosa acredita, o cotidiano expressa sua intencionalidade.

A defesa de Barbosa (2000) com relação ao "cotidiano", parte do pressuposto de que além da estruturação do ambiente e das atividades, ele dá a possibilidade de encontrar o novo, o inesperado. E assim, ampliar as oportunidades das crianças e dos próprios adultos envolvidos, vivenciar novas ações, emoções e sentidos.

Voltando aos discursos das professoras, estes apontam uma maior presença de atividades, ações, pautadas por uma sequencialidade, por uma sucessão de tarefas, ou seja, os enunciados estariam mais articulados com a ideia de rotina e não de cotidiano

trazida por Barbosa. Por isso, tal como enunciaram as professoras, tomamos o contexto de suas práticas ancoradas na ideia de rotina.

No momento em que explicitavam como a rotina acontecia, todas faziamreferência a “tempos”, a “horas” que se traduziam em atividades a serem realizadas no decorrer do dia (hora do lanche, hora do banho, tempo do descanso), intercaladas com momentos de atividades pedagógicas, de brincadeiras. Ou seja, na rotina descrita pelos nossos sujeitos, há a padronização do tempo, entendido no sentido estritamente cronológico.

Diante disso cabe discutir a noção de tempo empreendida na presenteinvestigação, uma vez que essa questão atravessa os discursos de nossos sujeitos. Nossas reflexões se pautam nas discussões em torno das temporalidades da e na infância.

Para isso, Kohan pode nos ajudar. Partindo da contribuição dos gregos, o autor sinaliza que há mais de uma palavra para designar o tempo (*chronós*, *kairós* e *aión*). No nosso estudo, os termos *chronós* e *aión* servirão de base para pensarmos a dimensão temporal inscrita nos discursos das professoras.

A questão da organização do tempo da Educação Infantil pautada estritamentena dimensão cronológica parece-nos vincular-se à noção de infância, sobretudo à ideia de etapa da vida, numa relação muito estreita entre passado e futuro, ou seja, a condição das crianças como algo que deixa de ser o que é para se tornar um outro.

Segundo Kohan (2007, p. 86), o tempo ao ser referido ao termo “*chronós*” é “a soma do passado, do presente e do futuro, e o presente é um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto também não é, mas será (o futuro)”.

Por outro lado, a concepção do tempo “*aión*” se vincula aos discursos das professoras em que a noção do tempo na Educação Infantil, de certa maneira, rompe com a questão cronológica, entendendo a criança e a infância por sua dimensão criativa, pelas potencialidades que assumem no presente e não como um material a se tornar mais a frente.

A RELAÇÃO COM O BRINCAR: o que nos dizem os discursos.

Muitos estudos salientam as inúmeras possibilidades que a experiência dobrincar traz para a vida das crianças (WAJSKOP, 2007; BORBA, 2007), além disso, os dispositivos legais que normatizam e orientam as práticas na Educação Infantil - como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) - enfatizam o brincar como um direito da criança.

De acordo com as diretrizes

> Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo **garantir à criança** o acesso a processos deapropriação, renovação e articulação de conhecimentos eaprendizagens de diferentes linguagens, assim como **o direito** àproteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, **à brincadeira**, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 02, grifo nosso).

Partindo dessa consideração, nossa intenção foi de buscar compreender, a partir dos discursos das professoras, como o brincar vem acontecendo nos espaços dos CMEI's, nos moldes de uma rotina em que o tempo cronológico determina os "fazeres" das crianças.

Nesse sentido, emergiram enunciados que, por um lado, consideram o brincarapenas enquanto estratégia didática, como uma atividade com objetivos definidos e, por outro lado, discursividades que sinalizaram a experiência do brincar como essencial navida das crianças.

Com relação à ideia de um brincar "didatizado", trazemos a professora P11 quedestaca:

> Brincar é importante demais, porque eles aprendem brincando, eles aprendem muito, então é você usar isso pra eles aprenderem sempre mais. Os meus mesmo na brincadeira eles aprenderam noção de matemática, sabe, contar, cores, essas coisas. **Então pra mim o brincar é pra isso, pra ajudar que as crianças aprendam mais**. Por exemplo, eu usei umas pecinhas que eu trouxe de casa, são jogos geométricos, triângulo, círculo, aí são várias peças de círculo, várias de triângulo. Aí eu trabalhei quantidades com eles. Eles hoje conseguem contar 1, 2, 3, 4, 5 (professora P11, entrevista realizada em 30 de novembro de 2012).

É certo que o brincar motiva, estimula, facilita o interesse das crianças no desenvolvimento das atividades, mas o discurso de P11 sugere que a brincadeira se restringe apenas aos momentos em que a aprendizagem, no sentido pedagógico, acontece, pois ela não se referiu durante a entrevista a outras ocasiões em que o brincar acontece.

Nesse sentido, Wajskop (2007, p. 23) afirma que a brincadeira nos espaços de Educação Infantil "tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas", as oportunidades das crianças criarem e recriarem espaços e situações lúdicas nesse caso são tolhidas.

O discurso de P11, que destaca experiências de brincar apenas como estratégias de aprendizagem, indica que não há espaço para que as crianças organizem as situações de brincadeira, estabeleçam relações com seus pares e assim, também possam aprender.

Ainda de acordo com Wajskop, as práticas educativas que se apoiam emmateriais e jogos lúdicos, tendo o controle das ações de brincadeiras nas mãos do adulto em sala "garante apenas que o conteúdo didático seja transmitido. Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar" (WAJSKOP, 2007, p. 25).

Pelo exposto, o discurso de P11 sinaliza um modo de organização da rotina emque o tempo para o brincar é restrito, ou seja, as possibilidades de brincadeiras são reservadas a momentos em que a professora destina (tempo e espaço) para que tal atividade aconteça.

Outro discurso que nos chama a atenção sobre os diferentes modos de pensar a relação com o brincar nos espaços do CMEI é o da professora P10. Quando questionada sobre a importância do brincar para as crianças, ela nos disse:

> Brincar é muito importante, agora **a gente não faz só soltar eles pra brincar** não, a gente leva bola, bota pra contar a quantidade de bolas, aí depois deixa eles jogarem um futebolzinho. Coisa de 10 a 15 minutos, porque tem que voltar pra sala logo. E eles não brincam todo dia no pátio não, eu não posso deixar eles aleatórios, se deixar eles vão subir nas árvores, vão começar a correr e vão se machucar. **Então a gente sempre leva alguma coisa pra fazer, uma brincadeiradirigida** (professora P10, entrevista realizada em 13 de novembro de 2012).

O que foi enunciado por essa professora nos mostra o elemento que foirecorrente nos discursos de nossos sujeitos, qual seja, o controle do momento de brincadeira e sua

transformação em recurso didático. Esse fato parece-nos apontar, sobretudo para a negação do brincar como um dos pilares na constituição das culturas infantis.

Compreendidas “como significações e formas de ação social específicas queestruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quaisinterpretam, representam e agem sobre o mundo” (BORBA, 2007, p. 39), as culturas infantis se apresentam como importante estratégia para conhecer as crianças em suas especificidades.

Queremos com isso mostrar que o momento da brincadeira livre, espontânea, dá às crianças a possibilidade de estabelecerem relações afetivas com seus pares (e também com os adultos) e, assim, desenvolver sua autonomia e propiciar experiências culturais.

Em outras palavras, é preciso ter

> (...) o cuidado de não reduzir a brincadeira ou o jogo a mero recursodidático, pois assim os estaremos destruindo como espaços deexperiência lúdica e de cultura. O trabalho só assumirá umaperspectiva lúdica se tiver como características a fruição, a escolha, aausência de consequências, as descobertas, a possibilidade de decisão, solução e iniciativa da criança (BORBA, 2009, p. 78).

Os discursos das professoras até então transcritos indicam uma relação com o brincar/lúdico, pensadas pelo adulto, com objetivos pré-definidos esem atenção ao que o sujeito criança (que vai “executar” a tarefa do brincar) sente,necessita, produz enquanto possibilidades de experimentar novas e diferentesbrincadeiras.

Com isso a criança e a infância são definidas de fora, permanecendo a invisibilidade, a ausência, ideia que acompanha discursividades ligadas a velhas concepções que procuram silenciar as crianças.

Por outro lado, foi possível identificar em uma minoria de discursividades um modo diferente de considerar a ludicidade, a brincadeira e, consequentemente, um outroolhar para com as crianças, suas infâncias e as práticas na Educação Infantil, como por exemplo, a professora P8.

A professora P8 acredita que as crianças ao experimentarem intensa eativamente os espaços e tempos na Educação Infantil, com base no brincar, no imaginar, na alegria, estarão de fato vivenciando sua infância e se desenvolvendo, ou seja, aprendendo. Vejamos em seu discurso.

> A Educação Infantil é uma etapa que deve ser vivenciada dentro da ludicidade, com brincadeiras, de modo prazeroso, com as crianças interagindo entre si. **É o tempo de deixar essas crianças brincarem bem muito**. Mesmo que às vezes minha sala possa parecer meio bagunçada, mas Educação Infantil é isso. **Salinha que tá tudo sentado fazendo tarefa, calado, quieto, pra mim não é de Educação Infantil não** (entrevista P8, realizada em 18 de outubro de 2012, grifo nosso).

O discurso dessa professora, de certa forma, corrobora com as discursividades mais contemporâneas que discutem outros modos de pensar e dizer a infância. Ao enunciar que a Educação Infantil pressupõe que as crianças fiquem quietas e caladas, "sentado fazendo tarefa", parece reconhecer que esse nível de ensino possui especificidades que o diferenciam de outros contextos educativos.

Desse modo, o discurso de P8 aponta para perspectivas que privilegiam na Educação Infantil a organização de rotinas "que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas" (BORBA, 2007, p. 44).

Outro discurso que também segue essa direção é de P3. A professora enfatiza a importância da interação entre as crianças que são proporcionadas, principalmente, no momento da brincadeira. Segundo ela,

> A brincadeira é muito importante porque é nessa hora que há maisinteração entre eles. **E com isso eles se desenvolvem, aprendem um com o outro. Todo dia eu deixo um tempo destinado pra isso.** Agente organiza no planejamento e coloca assim "pátio e recreaçãodirigida". Mas é sempre assim a gente vai lá pra trás (um pátio externono CMEI) leva lápis, leva papel, tinta pra eles desenharem a vontade, outros ficam querendo brincar, correr, então a gente leva brinquedospra deixar eles bem à vontade. É pra interagir mesmo (professora P3, entrevista realizada em 30 de outubro).

Embora a professora acima ainda considere importante definir o espaço e o tempo das brincadeiras, percebe-se uma tentativa de transformar seus próprios limites, entre eles, aqueles marcados pela ideia de que tanto o trabalho quanto o aprender devem ser depostos de prazer na medida em que conseguem criar um espaço para a construção do conhecimento mais espontâneo.

Vale destacar ainda com relação aos discursos das professoras P8 e P3 que foi possível percebermos sinais de uma mudança no que tange à noção de criança, de infância e de Educação Infantil.

A partir de seus discursos, P8 e P3 indicam outros modos de organização das rotinas na Educação Infantil em que, ao evidenciarem as ações do brincar de forma mais espontânea, se aproximam da consideração das crianças enquanto sujeitos ativos, sociais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora diversos, os discursos, em certa medida, são atravessados poraproximações, distanciamentos, e por que não dizer dilemas, que investem emproblematizações cujas ideias enfatizam noções de criança, de infância e de Educação Infantil das quais somos herdeiros e críticos, inclusive no que tange a relação com espaço/tempo para o brincar.

Dentro dos discursos analisados podemos ainda afirmar que a complexidade de relações apresentadas para nós no encontro com os dizeres, pensares das professoras entrevistadas, nos sugere diferentes questões para outros desafios a serem enfrentados, para novas experiências investigativas que busquem aprofundar as discussões acerca da criança nos espaços/tempos do CMEI, tomando como ponto de partida os discursos das próprias crianças e o modo como interagem com seus pares e adultos.

Sendo assim, as crianças, brincando com os outros, participando de atividades lúdicas, se reconhecem como sujeitos de um grupo/contexto cultural já existente, além de, a partir desse reconhecimento, ter a possibilidade de construir suas próprias experiências, interpretando, representando e agindo no mundo, ou seja, suas culturas infantis entendidas num sentido mais amplo.

> (...) estão estruturadas a partir da cultura dos adultos e de toda asociedade, mas, para além de uma visão reducionista de cultura comodimensão artística e intelectual, as culturas infantis são expressaspelos modos de pensar das crianças, de agir, de comunicar-se, atribuirsentidos e significados, aprender, ensinar, brincar, conviver, relacionar-se, etc. (PRADO, 2011, p. 114).

Nosso propósito a partir da análise aqui empreendida foi dar visibilidade às diferentes configurações discursivas que, de certa maneira, contribuem com a produção de novos sentidos e outros questionamentos. Especialmente as discursividades que indicam inversões de perspectivas, uma vez que sinalizam olhares mais afirmativos em relação às crianças, suas infâncias e ao modo como as rotinas podem ser pensadas,

organizadas e realizadas com vistas a valorizar a espontaneidade das crianças e favorecer a vivência infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor & Por Força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2000.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Resolução CEBNº 22, de 17 de Dezembro de 1998. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em 19 dejulho de 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos depesquisa**: Revista da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf. Acesso em 10 desetembro de 2011.

FOUCAULT, M.**A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009.
KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A**. Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas.
São Paulo: EPU, 1986.

PRADO, P. D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade,educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CRIANÇAS E LITERATURA: REFLEXÕES A PARTIR DO PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jacely Alves Florencio Silva[193]
Universidade Federal de Alagoas
jacealves@hotmail.com

Maria Joseilda da Silva Oliveira[194]
Centro de Ensino e Aprendizado
de Alagoas
mjso.mcz@gmail.com

RESUMO
O trabalho ora apresentado consiste no relato de uma experiência realizada por meio do PIBID, em uma turma de jardim I, com quinze crianças entre quatro e cinco anos, numa instituição do município de Maceió, AL, Brasil. Tendo como pano de fundo as contribuições desse programa na formação docente para a Educação Infantil. Dessa forma, serão apresentados os contributos da realização de um projeto de intervenção, no qual, buscou-se trabalhar com a leitura, procurando incentivar o gosto pela literatura, além de despertar o interesse pelo ouvir, contar, recontar e criar histórias. Nesse sentido, será concedida maior ênfase nas sessões que possibilitaram às crianças à criação de uma história por meio da cooperação. Para isso, dentre os estudiosos que fundamentam o trabalho, destacaremos, principalmente, Samori (2011) e Coelho (2000). Os resultados apontaram para a importância de investir no estímulo literário desde a infância, tendo em vista que é o momento crucial para o desenvolvimento da criação e da imaginação.

PALAVRAS CHAVE: Crianças, Literatura infantil, PIBID.

1 O UNIVERSO LITERÁRIO DAS CRIANÇAS

A leitura de histórias para crianças propicia, desde cedo, uma riqueza de possibilidades frente ao seu desenvolvimento, pelo fato de ir além do momento do ouvir, mas estimulando o pensamento, a reflexão, a imaginação, a criação, a produção e a elaboração de novos elementos que não se encontram descritos na história, mas que

[193] Aluna do 6º período do curso de pedagogia e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. (UFAL).
[194] Psicopedagoga Clínica e Institucional – (CEAP). Professora da Educação Básica. Supervisora do PIBID.

podem fazer parte, de acordo com o olhar desenvolvido pela criança. A literatura, portanto, desenvolve também o estímulo pelo reconto, pela criação de novas histórias, bem como pelo gosto literário, a fim de a cada ouvir, a criança possa sentir-se motivada também a contar.

Coelho (2000) traz em seus estudos a relevância da literatura infantil na formação do sujeito, destacando que as histórias já conhecidas pelas crianças, não são desmerecidas pelas mesmas, mas enfatiza "[...] o prazer sempre renovado com que as crianças ouvem repetidas vezes a mesma história [...]". (p. 106). Sendo por sua vez notável o quanto a imaginação é constante no universo literário.

Samori (2011) traz também uma discussão bastante importante e que consideramos relevante destacar nesse trabalho, o fato de que a literatura infantil promove a oportunidade da criança produzir cultura, por intermédio de histórias. É interessante mencionar que, nesse processo a criança não se restringe somente na história, mas também imagina e associa a sua própria realidade.

Enéas e Azevedo (2015) consideram que a importância da literatura se encontra justamente nas "vozes" que são manifestadas por intermédio da apreciação feita durante a leitura e mesmo as crianças pequenas que ainda não fazem uso da leitura por meio das letras, podem assim fazê-la ao ver as imagens. As ilustrações que compõem um livro de literatura infantil propiciam a percepção do leitor quanto às reações e até mesmo sentimentos dos personagens, além de evidenciar de alguma forma o lugar a qual os personagens se encontram em dado momento da história.

Permitir a criança viver a história por meio da imaginação é ao mesmo tempo abrir caminhos para que o gosto pela leitura seja permanente. É preciso que seja concedida importância a imaginação da criança, tendo em vista que é nesse momento que se torna ainda mais perceptível o despertar para a criação de novas histórias. De acordo com Paiva e Oliveira (2010, p. 24) "A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança."

Nesse sentido, é importante destacar a relevância que a criança expressa quanto a sua particularidade, cada criança tem a sua forma de vivenciar esse momento de fantasia e de compartilhamento de experiências. A importância se apresenta no sentido de proporcionar significado aos sentimentos expressos pela criança durante o momento da leitura, tendo em vista que é nesse momento que é possibilitado ao sujeito leitor, seja por

intermédio das letras que constituem a história, como também das imagens a oportunidade de atribuir significância ao que está sendo lido. Isso é verificável por meio da importância atribuída pela criança em dado momento da história, através da sua fala, de expressões que propiciem um interesse pelo que está sendo lido ou visto, assim como, pela não identificação com a história.

> [...] de qual literatura estamos falando? Em termos gerais, sem a pretensão de exaustividade – estamos nos referindo a uma literatura que leve em conta algumas características passíveis de generalizações; uma literatura que leve em conta que, as crianças, desde os primeiros anos de vida, são sujeitos ativos; que interagem com o mundo produzindo significados; que são cidadãs, portadoras de direitos e deveres; que, em função das inter-relações entre aspectos biológicos e culturais, apresentam especificidades no seu desenvolvimento; que são provenientes de contextos sócio-culturais diferentes; que possuem experiências diferenciadas de contatos com a leitura e a escrita e que, portanto, precisam se aproximar de diferentes realidades que possam promover a ampliação de suas experiências de leitura; que interagem no mundo por meio de múltiplas linguagens e que têm o brincar como sua principal atividade. Enfim, uma literatura que permita inúmeras interações, que envolva sentimentos, valores, emoções, ludicidade entre tantos outros aspectos. (SILVA; MORAES, 2008, p. 16).

Refletir sobre o universo literário requer pensar de que forma esse tem sido compreendido pelos adultos, tendo em vista que nesse processo de descoberta e imaginação a qual a criança se encontra ao ler novas histórias e atrelar as suas vivências, é desencadeada a oportunidade de transformação, seja pela possibilidade de ter acesso a livros literários, podendo sonhar e fantasiar, ou até mesmo, pela oportunidade de promover a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos ao longo do processo formativo.

2 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)[195] apresentou grande relevância para o trabalho desenvolvido, tendo em vista que

[195] "O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das

proporcionou a oportunidade de adentrar ao campo educacional com o olhar de pesquisador, e concomitantemente, aprender com o corpo escolar, a partir do contexto que a escola se encontra inserida, além de possibilitar a experiência de relacionar teoria e prática, buscando entender os desafios que se apresentam na profissão docente, assim como compreender o que é educação infantil e como a mesma tem sido pensada.

É interessante mencionar que vivenciar essa experiência na Instituição de Educação Infantil significou também compreender a criança não enquanto aluno, mas como sujeito capaz de pensar, refletir, produzir culturas, bem como construir sua autonomia. Assim, o que contribuiu significativamente para as observações realizadas foi o contexto escolar. É importante destacar, de acordo com Galvão (2004, p. 28) que:

> O cotidiano escolar é o conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia-a-dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação. É ainda na vida cotidiana que atuam os profissionais e que se dão as interações entre os diversos atores que participam direta ou indiretamente do processo de educação. O estudo do cotidiano busca compreender como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola, diferenciando-se, portanto, dos estudos que se baseiam na análise dos discursos ou das políticas educacionais.

Dessa forma, ter contato direto com as crianças de uma turma de Jardim I especificamente, desencadeou o interesse por compreender também a rotina das crianças, assim como as atividades que pareciam despertar maior interesse por elas. A leitura de histórias realizada pela docente era um dos momentos que mais se sobressaía entre os demais, pois naquele momento as crianças pareciam viajar no mundo da fantasia e ainda associá-la as suas realidades.

O Pibid, portanto, contribuiu de modo a permitir um olhar ampliado frente ao trabalho desenvolvido pela docente e para com as experiências vivenciadas pelas crianças, de modo que foi possível ter uma visão mais apurada das interações e vivências das mesmas. O ato de contar histórias pela educadora não promovia apenas a contação, mas também o diálogo. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 12) afirma que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

---

escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.” Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 23 jun. 2017.

É importante explicitar que toda a riqueza de olhares, tendo motivado um projeto de intervenção que objetivasse o investimento literário para as crianças, só foi possível por intermédio do PIBID que "constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares". (SARTORI, 2011, p. 2).

3 OBJETIVOS

Realizar uma discussão em torno da importância que a literatura infantil apresenta no desenvolvimento da criança, bem como da relevância de um investimento no repertório literário na educação infantil. Paralelamente, explicitando a significância apresentada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ao propiciar o olhar de pesquisador, bem como a oportunidade de criar a possibilidade de um trabalho com as crianças de uma turma de Jardim I, buscando enriquecer ainda mais esse momento de ler e contar histórias para crianças.

4 METODOLOGIA

O trabalho ora desenvolvido é fruto de um projeto de intervenção realizado com quinze crianças do Jardim I, entre quatro e cinco anos, numa instituição de Educação Infantil do Município de Maceió, intitulado: "Letras e Imagens: as faces da leitura por intermédio da literatura infantil. O projeto buscou contribuir com o trabalho que vinha sendo desenvolvido pela docente, com o intuito de apresentar novas propostas, buscando oportunizar as crianças novas formas de conhecer e viver a literatura.

Nesse entendimento, foram focalizadas observações de modo a conhecer o ambiente, a rotina das crianças na instituição de ensino, assim como a relevância do ler e contar histórias, compreendendo que é uma ferramenta que possibilita uma multiplicidade de possibilidades para viabilizar a construção de saberes e mudanças na realidade das

crianças. Tendo como propósito ainda, compreender a eficácia de oportunizar as crianças o ler, o contar, o recontar e o criar.

Dessa forma, foi perceptível a necessidade de promover a possibilidade das crianças experimentarem a literatura não apenas pelo ouvir histórias. Assim, foram desenvolvidas quinze sessões de intervenção que possibilitaram ouvir histórias, contar histórias com o uso de fantoches, imagens, desenhos, pinturas, além de proporcionar momentos que propiciassem a cooperação das mesmas com histórias que permitisse a participação de todas as crianças. É importante ressaltar que esse momento era das crianças, de modo que estavam livres para aprender umas com as outras e imaginar.

Diante dessa perspectiva, uma das sessões que se destacam e que se torna importante descrevê-la é a criação de uma história realizada pelas próprias crianças, onde essa história retrata uma criança por nome de João Rodrigo, que gostava muito de ir à escola e que sempre costumava levar bombons de vários sabores para dividir com seus amigos. É uma história pequena, mas que apresentou a participação de todas as crianças, cada criança dizia um sabor de bombom que a mãe de João Rodrigo fazia para que ele levasse à escola, tendo as crianças ainda escolhido o título da história "Os Bombons de João Rodrigo".

Essa sessão de intervenção permitiu um olhar quanto aos saberes que as crianças apresentam e que cada uma é capaz de dar sua contribuição, mesmo sendo um trabalho em que uma depende da outra para pensar e imaginar. Assim, tornou-se visível que a literatura não está contida apenas nos livros infantis, mas faz parte do mundo imaginativo das crianças, e que essas também são produtoras de novas histórias, basta oportunizá-las.

> Nesse sentido, é possível afirmar que o contato com a literatura infantil favorece a construção de uma cultura de pares pelas crianças, observada por meio de seus aspectos simbólicos, que traz à tona, nas relações entre pares, as experiências coletivas e familiares anteriores e potencializa os laços de amizade entre as crianças, porque passa a ser um repertório comum e compartilhado pelos grupos quando *fazem coisas juntos*. Há camaradagem e conhecimento partilhado entre as crianças. (SAMORI, 2011, p. 101)

Sendo assim, é importante destacar que durante a realização do projeto de intervenção, mas principalmente no desencadeamento dessa sessão a qual demos destaque, um dos objetivos era promover a socialização e interação entre as próprias

crianças, a fim de que oportunizasse momentos que possibilitasse a parceria e a compreensão de que uma precisa de outra.

5 RESULTADOS

Portanto, compreender a relevância da literatura infantil na formação do sujeito é crucial para entendermos a importância de se investir no repertório literário, desde a educação infantil, entendo que é a partir do ouvir histórias que a criança consegue criar o interesse pelo ouvir. O ouvir, por sua vez, promove a curiosidade pelo folhear dos livros por parte das crianças que nem mesmo fazem uso da leitura.

É interessante enfatizar que o trabalho desenvolvido com as crianças promoveu uma ampliação de possibilidades, visto que as crianças não ficaram restritas ao ouvir, ou ao folhear de livros, mas foram além contando, recontando e criando novas histórias. Oportunizar esses momentos foi, sem dúvida, enriquecedor, pois além de compreender a relevância que o trabalho com a literatura infantil apresenta para com a criança, proporcionou entender que há diversas maneiras de se trabalhar a literatura.

Além disso, conceder autonomia as crianças para criarem sua própria história, permitiu-nos valorizar o trabalho em equipe, isto é, além de valorizar os saberes que as crianças apresentam foi possível estimulá-las mesmo ainda pequenas a entender o que é a cooperação. Samori, (2011, p. 61) entende que:

> [...] uma obra traz, em si, apenas conhecimentos, emoções ou uma forma de expressão. Mas é a partir dos significados suscitados e sugeridos pela estrutura, com uma organização coerente, que a obra nasce no e do leitor. O leitor tem um papel fundamental nessa concepção, para também fazer junto com a obra, a literatura. Pode-se considerar que a simples *forma* não se reduz às estruturas e às características formais, mas que vai além, porque supõe a construção literária por meio dos significados. Nesse sentido, estrutura-forma-significados assumem *outra forma*, como um mundo à parte que constitui a obra, que faz parte dela.

Dado isso, entender que a literatura não está contida apenas nos livros, mas faz parte também do sujeito é importante por que nesse processo do ouvir, contar, recontar e criar a criança desempenha algo muito importante, o ato de imaginar. É indispensável mencionar que esse trabalho além de ter promovido momentos diferenciados para as

crianças, permitiu a docente refletir sobre as estratégias que ora vinham sendo desenvolvidas pela mesma. Além de proporcionar a compreensão de que é de extrema importância instigar o trabalho com a literatura infantil, pelo fato de ser identificável o estímulo a criação e a imaginação da criança, principalmente.

REFERÊNCIAS

COELHO, N. N. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2000.

ENÉAS, L.; AZEVEDO, F. Literatura infantil e valores: do álbum à construção de uma sociedade mais inclusiva. In: ANJOS, C. I.; FERREIRA, F. I. **Infância e educação:** olhares sobre contextos e cotidianos. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 181-191.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. **Cenas do Cotidiano escolar:** conflitos sim, violência não. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAIVA, S. C. F; OLIVEIRA, A. A. **A literatura infantil no processo de formação do leitor**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/175/101>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SAMORI, D. P. **Infância e literatura infantil:** o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental / Debora Perillo Samori; orientação Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. São Paulo: s.n., 2011.

SARTORI, J. **Formação de professores:** conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/salas-de debate/Formacao%20de%20professores_conexoes%20entre%20saberes%20da%20universidade%20e%20fazeres%20na%20educacao%20basica.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SILVA**,** B. L. M; MORAES, E. M. C. **A constituição de acervos de literatura infantil para bibliotecas escolares:** a escola como mercado e as escolhas editoriais. 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4037--Int.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

REFLEXÕES E SABERES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA PEQUENA.

Jéssica Cristina da Silva
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
silva.jcristina@gmail.com

Ana Claudia Machado
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
anaclaudiam1989@gmail.com

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
netcleo@gmail.com

Tema

A importância do brincar no desenvolvimento e na composição da aprendizagem das crianças de zero a cinco anos nos Centros Municipal de Educação Infantil (CEMEI's).

Objetivos

Refletir e compreender o brincar espontâneo, ou seja, sem cunho totalmente pedagógico, como um processo que mesmo dentro das instituições escolares contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança pequena e apresentar saberes e considerações acerca da importância do brincar nos CEMEI's.

Resumo

Considerando que o brincar é um direito da criança, segundo Leontiev (2006), é a principal atividade das crianças pequenas, pois é ele que vai impulsionar a criança para outro nível de desenvolvimento. Por sua vez, é também uma atividade que possibilita alcançar diferentes objetivos, como o desenvolvimento de aptidões cognitivas, ser relacionada à ação recreativa, entre outros aspectos, o brincar, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's) não deve ser considerado, unicamente, como uma atividade que possui obrigatoriamente um propósito.

Por esse viés, o presente estudo aborda questões sobre o brincar espontâneo vivo na educação de crianças pequenas no espaço escolar e, consequentemente, a sua

importância como elemento favorecedor da aprendizagem, como aponta Kishimoto (2009), em concordância com as reflexões de Vygotsky (1984), quando diz que:

> "Brincar e educar são dimensões necessárias para desenvolver o ser humano. Concebida como a atividade mais importante da fase infantil, o brincar é o caminho para uma educação mediada pelo adulto. Ao respeitar o protagonismo infantil e a inserção da criança na cultura, o brincar e o educar ocupam espaço na educação, proporcionando aprendizagens que geram desenvolvimento. " (KISHIMOTO, 2009, p. 462).

De acordo com Kishimoto (2011) o brincar suscita a procura por meios e pela exploração desempenhando função indispensável na construção do conhecer e realizar, portanto, devemos compreender que o brincar espontâneo faz parte do processo de constituição do desenvolvimento e não como decorrência de uma produção.

A fascinação do homem pelo brincar o acompanha desde as origens da civilização como aspecto muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou mais propriamente, para a educação do homem. Entre os gregos, Platão e Aristóteles, já reconheciam o valor do brincar para a educação de suas crianças. Segundo Dallabona e Mendes (2010), a infância é a idade das brincadeiras, e

> [...] por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo. (DALLABONA; MENDES, 2010, p.1-2).

Compreendemos, portanto, que o brincar espontâneo é compatível com o aprender escolarizado, uma vez que "as brincadeiras são fontes inesgotáveis na construção do conhecimento (NICOLAU, 2000, p. 121) " e que o mesmo decorre das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Nesta direção, as atividades do brincar não devem ser deixadas à margem, ou seja, os conhecimentos que advém de atividades lúdicas estão sendo gravemente diminuídas em nossa sociedade, sobretudo nas escolas, pelos interesses e ideologias de posturas profissionais que pouco valorizam este momento. Neste sentido, consideramos que a integração do lúdico em práticas pedagógicas perpassa pelo fazer prático do professor,

bem como a de uma formação inicial que tenha valorizado o viés lúdico na prática docente.

Enquanto linguagem específica das crianças, o brincar espontâneo permeia as ações suas diárias, pois é através dele que elas se entregam as suas brincadeiras, jogos, ao contar e a ouvir uma história, e constituem um cenário em que criam e representam diferentes personagens, vivem as mais fantásticas aventuras, inventam, constroem e desconstroem saberes, fazendo de seu próprio corpo um versátil brinquedo com o qual exploram a realidade. É a partir da atividade lúdica que,

> A criança procura exercitar e organizar seus conteúdos mentais e seus impulsos instintivos. O 'era uma vez' é uma forma propiciatória de introdução do imaginário como espaço de simbolização em que a criança expressa seu mundo interno e suas relações com o exterior. (ALVES; SOMMERHALDER, 2010, p. 149).

Os autores citados apontam que o brincar é compreendido como uma linguagem privilegiada da criança, entendido enquanto elemento lúdico e pertinente à cultura da infância. Eles ainda destacam que ao brincar as crianças vivenciam uma diversidade de experiências indispensáveis para a garantia de efetivas aprendizagens favoráveis ao seu desenvolvimento. Sendo assim, reconhecem no lúdico um comportamento próprio da criança, no qual o seu valor formativo e educativo é incontestável.

No mesmo sentido, Dallabona e Mendes (2010) realizam o resgate do lúdico enquanto processo educativo, ou seja, como atividade indispensável para o desenvolvimento sadio e para a apreensão dos conhecimentos, pois possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos, enfim permite o desenvolvimento integral da criança. Em consonância ao temário, Mattos e Sommerhalder (2014), por meio a análise de artigos publicados na Anped, demonstram que as pesquisas ressaltam o brincar como eixo central nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Neste contexto, verificamos que o brincar vem sendo apontado como a principal linguagem que as crianças utilizam, tanto para se apropriarem do mundo quanto para se expressarem.

> "As brincadeiras de faz-de-conta trazem muitos benefícios ao desenvolvimento infantil tanto em relação ao desenvolvimento de habilidades sociais em que os padrões de interação ganham realce, como em relação às

> possibilidades de testagem de papéis e regras sociais. ” (NICOLAU, 2000, p 122)

Compreendemos o brincar espontâneo como atividade social significativa, como forma privilegiada de participação das crianças na cultura, pois assim elas produzem uma nova cultura (são produtoras de cultura lúdica) e, portanto, devem ser vistas e compreendidas como seres ativos, situados no tempo e no espaço, participantes e atores na relação com si próprios, com os outros e com o mundo.

As possibilidades do brincar espontâneo nas instituições de ensino são muitas, e importantes para o desenvolvimento, assim como crescimento da criança. Desse modo, neste contexto, destacamos que quando a criança brinca, ela faz uma leitura do mundo ao seu redor, como destacado por Nicolau (2000) quando diz que

> [...] os brinquedos, as brincadeiras e os jogos devem ser vistos como momentos lúdicos, que geram oportunidades de inserção cultural, possibilitando ainda a expressão do imaginário infantil; é importante destacar que, através deles, a criança explora as artes, a ciência, a literatura, a matemática; enfim, a criança se depara com toda a criação cultural, posiciona-se diante dela e vai construindo a sua noção de mundo. (NICOLAU, 2000, p. 124).

Para tanto, é preciso que o professor oferte momentos para a ação do brincar e, cotidianamente passe a valorizar esta prática. Assim, podemos garantir as possibilidades do brincar nas CEMEI´s, pensando no desenvolvimento e crescimento da criança, nas esferas do educar e do cuidar.

Metodologia

A presente pesquisa apoiou-se numa abordagem de caráter bibliográfico e se debruçou no levantamento de estudos atuais sobre o brincar contemplado nos afazeres docentes na Educação Infantil. De acordo com (LIMA; MIOTO, 2007) compreendemos a pesquisa bibliográfica enquanto um procedimento metodológico que se apresenta ao pesquisador como método à busca de soluções para determinado problema de pesquisa.

A revisão de literatura foi organizada e resultou em uma única categoria de análise teórica, “a importância do lúdico”. Nela, destacamos a importância do lúdico nos CEMEI´s, por meio da valorização do brincar expressos em atuais concepções teóricas

de autores/as que se dedicam intensamente a investigação da ludicidade.

Resultados

Mediante a explanação teórica, compreendemos que o brincar espontâneo é entendido como linguagem privilegiada da criança e percebido como um elemento lúdico primordial às culturas da infância. Da mesma forma, destacamos que o lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, considerado como uma tendência espontânea da criança.

É necessário que professores fortaleçam suas práticas pedagógicas nas quais o brincar espontâneo caminhe junto com a construção do conhecimento, pautando e organizando seu trabalho de forma que oportunize as crianças, situações de constituir-se em suas identidades e modos de ser/estar no mundo. Quanto mais espaço lúdico oferecermos, mais feliz, espontânea, criativa, autônoma e afetiva ela será.

Um caminho possível é a construção coletiva de projetos pedagógicos que articulem as experiências e saberes das crianças às práticas docentes, realizando no cotidiano das escolas uma 'ação pedagógica brincante', marcada pela sensibilidade e amorosidade com a criança. Destacamos que a atitude lúdica não é somente a somatória de atividades, mas sim, uma maneira de ser, estar, pensar e de encarar a escola, bem como de se relacionar com os alunos. Sendo assim, é preciso saber entrar no mundo da criança, no seu sonho, jogo e a partir daí, jogar com ela. Quanto mais espaço lúdico for ofertado, mais feliz, espontânea, criativa, autônoma a criança será, afinal Winnicot (1971) aponta que seria no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto deixam fruir sua liberdade de criação.

Por fim, uma vez ciente da importância do brincar espontâneo em práticas pedagógicas com crianças pequenas é preciso que esse recurso seja trabalho de maneira a contribuir para o seu desenvolvimento e que, o professor atue enquanto mediador do brincar entre os pares, possibilitando tempos e espaços adequados para o brincar dentro dos rígidos moldes das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D. SOMMERHALDER, A. **Lúdico, infância e educação escolar:** (des) encontros. Revista Eletronica de Educação, vol. 4, n. 2, 2010. Disponível em: <**Lúdico, infância e educação escolar:(des) encontros**> Acesso em: 27 mai. 2017.

DALLABONA, S. R; MENDES, S. M. S. **O Lúdico na Educação Infantil:** jogar, brincar, uma forma de educar. Instituto Catarinense de Pós-Gradução. p. 1-12, 2010. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf> Acesso em: 27 mai. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Educação infantil no Brasil e no Japão:** acelerar o ensino ou preservar o brincar? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 9, n. 225, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/view/58> Acesso em: 25/06/2017.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. 6. Reimpr. da 1ª ed. De 1998- São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

LIMA, T, C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, vol.10, n. 3, p. 5-24, Florianópolis, 2007.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Escolarização e socialização na educação infantil.** Revista Human and Social Sciences, v. 22, 2000. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4120>. Acesso em: 25/06/2017.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1971.

O LUGAR DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS PELAS VOZES DAS CRIANÇAS

Joane Santos do Nascimento Saturno
Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), campus Agreste
Joanesantos05@hotmail.com / cgislane@terra.com.br

RESUMO

O presente trabalho aborda questões relativas ao lugar do brincar na educação das crianças. Advém de uma pesquisa concluída realizada na iniciação cientifica que intitula-se: *A Infância pelo olhar das crianças: um estudo nas Escolas Municipais da Região do Agreste Pernambucano*. Investigação cujo objetivo consistiu em compreender os sentidos e os significados veiculados entre as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito à infância no contexto escolar. Como campo empírico delimitou Creches e Pré-escolas e escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Redes Públicas Municipais da Região do Agreste/PE, especificamente das cidades Toritama e Belo Jardim. Como instrumento de coleta de dados, fez uso de observações e entrevistas semiestruturadas com crianças, partindo de suas vozes e de seus pontos de vista. Para a realização deste estudo, a pesquisa tomou como fundamento, entre outros autores, Manuel Jacinto Sarmento, Walter Omar Kohan e Sônia Kramer. No que tange os resultados, podemos dizer, em linhas gerais, que a brincadeira demonstrou-se minimizada no cotidiano escolar das crianças, uma realidade contraditória, quando é justamente através da brincadeira que a criança vive o ser criança e para além da cronologia marca suas vivências com intensidade.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Ensino Fundamental de nove anos.

INTRODUÇÃO

Intenta-se discutir neste artigo o lugar do brincar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos pelo o olhar das crianças do município de Toritama e Belo Jardim – PE. Para isso, tomamos como pano de fundo as amplas reformas ocorridas nos últimos anos no cenário da educação brasileira, especificamente, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos[196] (reforma que aumentou o tempo de

[196] Lei 11. 274, de 6 de Fevereiro de 2006.

convívio escolar e inseriu as crianças no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, antes sete anos).

Partimos do pressuposto de que a brincadeira é um direito das crianças. Entre outros dispositivos legais, vemos a promulgação desse direito na Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948 (art. 24), na Declaração dos Direitos da Criança, publicada em 1959 (principio VII) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (art. 16). Todavia, problematizamos o lugar desse direito no contexto de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que devido às modificações causadas acabou colocando em questão, no cotidiano escolar, o direito da infância, o direito da brincadeira e a integração entre esses níveis do ensino.

De acordo com Kramer "embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação" (2006, p. 810). Não se opõem, antes se integram e devem na organização e efetivação do trabalho educativo refletir essa integração. Portanto, se temos crianças em ambos os níveis a reflexão da brincadeira cabe tanto a Educação Infantil, como ao Ensino Fundamental. Pois, compartilhando o ponto de vista de Kramer "ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso" (2006, p. 810).

Partindo do exposto propõe-se discutir neste artigo alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida durante a participação no programa de Iniciação Cientifica[197]. Realizada com o objetivo de compreender os sentidos e os significados veiculados entre as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito à infância no contexto escolar.

A referida pesquisa foi desenvolvida por base na problematização: como as crianças, estão nomeando, enunciando e compreendendo a infância e a sua educação no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Seus resultados trouxeram elementos importantes para pensarmos diversas questões educacionais, como é o caso do direito da criança a brincadeira no espaço escolar. Tendo em vista que a brincadeira consiste uma singularidade da infância que requer ser respeitada.

[197]Investigação realizada entre Agosto de 2014 à Julho de 2015, intitulada "A infância pelo olhar das crianças: um estudo nas escolas municipais da região do Agreste Pernambucano". Financiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Chamada do edital: 43/2013 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

Como pontos de relevância para o desenvolver do estudo consideramos a própria noção de infância que tem sido tomada comumente como um conceito não avaliado pelas ciências humanas e sociais. Outro, diz respeito ao fato de que na conjuntura brasileira, em especial no nordeste, tais discussões ainda são minoritárias no conjunto da produção acadêmica. Além disso, temos o desafio, que permeia ainda hoje, de garantir uma educação como um direito, que para além do promulgado contemple nas vivências a diversidade de direitos do público que atende.

É importante frisar que focaliza-se aqui, apenas os resultados suscitados no que tange a dimensão lúdica desveladas nas falas das crianças. Ressalta-se essa especificidade como sendo uma especificidade indispensável no processo educativo, não só uma questão de direito, mas também uma questão pedagógica, afinal como ensinar sem ser lúdico? Como possibilitar a aprendizagem sem a brincadeira, sem o prazer, sem o riso?

1. Procedimentos metodológicos

A referida pesquisa de inspiração etnográfica (GEERTZ, 1989), delimitou como campo empírico Creches e Pré-escolas e Escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das Redes Públicas Municipais da Região do Agreste/PE, especificamente das cidades Toritama e Belo Jardim. Como instrumento de coleta de dados lançou mão de observações e entrevistas semiestruturadas com crianças[198] dos referidos níveis e localidades, totalizando 4 instituições.

As crianças foram ouvidas em pequenos grupos que conforme Oliveira-Formosinho (2007, p. 21) “é um formato que a criança conhece e com o qual se sente, normalmente, confortável (falar com outras crianças)”. Ao possibilitar condições de escuta da voz da criança e de permitir pensar a educação por seu ponto de vista, estamos tentando, a partir do próprio modo de fazer pesquisa, conceder o lugar do infante na produção de dados. Deslocando a posição de inferioridade imposta e posicionando a criança no âmbito das possibilidades.

[198] A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, crianças entre cinco e seis anos, fez-se uso de nomes fictícios, alguns escolhidos pelas próprias crianças.

Conforme Sarmento e Pinto (1997, p. 25) “o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida”. Permitem um estudo *com* e *pelas* crianças e não *sobre* as mesmas. Em suma, permitem olhar a educação por outras lentes, aprendendo com as crianças e tendo a oportunidade de sermos interpelados por elas.

2. Infâncias

Tomando como base os estudos empreendidos pela Sociologia da Infância, assumimos a infância como um construto social (SARMENTO, 2008). Reconhecemos a multiplicidade de noções de infância existente, o que nos faz concluir que há também, várias infâncias e que cada uma delas possui sua peculiaridade. As infâncias carregam a heterogeneidade, são plurais e é nessa pluralidade que reside a complexidade do fenômeno.

Contudo, ampliando os horizontes do pensar a infância, lançamos mão das contribuições de Walter Omar Kohan, autor que a partir de um viés filosófico, nos ajuda a entender a infância para além da temporalidade, do quantificado, do perceptível. Kohan nos mune de condições de perceber a infância nos seus desvios, na sua intensidade, em outras palavras, perceber a infância numa outra perspectiva temporal, *Aión* (da intensidade) e não simplesmente *Chrónos* (da quantificação) (KOHAN, 2004).

Nos posicionamos contrários a forma comum de se olhar a infância, sempre perspectivada. Conforme Schérer, a criança muitas das vezes: “só existe se corresponder ao que se deseja que ela seja à maneira como é percebida” (2009, p. 104), privilegiando-se não o que possui, mas o que lhe escapa. Preferimos olhar as possibilidades infinitas da infância, o movimento da capacidade de refazer, ressignificar, criar a partir dos encontros, a partir das vivências.

3. O brincar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos pelas vozes das crianças

É certo que medidas políticas trazem mudanças, seja quanto a estrutura espacial, aos currículos, programas escolares, tempo, etc. mas, quando trata-se de mudanças políticas no campo da educação das crianças há um elemento imprescindível condicionando as alterações, o elemento da ludicidade. Todos os aspectos educacionais devem estar sendo referenciados por esse elemento. Afinal, como ter um contexto educacional prazeroso e acolhedor sem o elemento da ludicidade, sem ter em conta a singularidade do público que atende?

De acordo com Kramer "é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura" (2007, p.15). Tais especificidades ao serem consideradas na instituição escolar dinamizam o ambiente, criam um mundo acessível e familiar às crianças, sem contar que por meio da brincadeira é nos dados a oportunidade de aprender mais e mais com elas.

Contudo a realidade demonstrou-se contraditória ao almejado. As crianças deixaram muito nítido o anseio pela ludicidade, falavam como se não tivessem, ou como fosse muito pouco para o que precisavam. Esse anseio estava presente nas falas das crianças já no primeiro momento, quando se remeteram ao espaço físico, especificamente quanto aos aspectos de decoração. Barbie diz "*Precisa ser enfeitada com algumas, com negócio divertido. Com uns bonequinhos que cola na parede, florzinha e algumas... que nem essas plantas ae. Passarinhos, também ovo da páscoa*" (EF/T/2015) [199].

As crianças falam de um espaço educacional com a necessidade de seus toques, de suas criatividades. Anseio que se esbarra no desafio da concretização, pois encontramos instituições, como o caso das instituições de Toritama, que funcionavam em casas alugadas, adaptadas, sem a arquitetura voltada a singularidade da infância, um ambiente aquém do desejado.

Outro aspecto que nos fez refletir sobre a dimensão lúdica foi a rotina escolar. As rotinas continham basicamente: reza, canto, tarefas, recreio e tarefas, nessa sequência. O brincar restrito a hora do recreio, ou seja, com tempo e lugar específico para acontecer e no caso do primeiro ano do Ensino Fundamental o canto nem sempre tinha espaço e, conforme as crianças, a professora não tinha a prática de brincar com eles:

[199] Abreviaturas: EF: Ensino Fundamental; EI: Educação Infantil; T: Toritama; BJ: Belo Jardim.

> Barbie: Ah não porque ela tá aqui em cima, eu gosto de brincar de bate as mão, Ah ela não brinca com a gente não (as outras ficam rindo) é verdade ela não brinca com a gente, ela fica aqui conversando com as outras... Mas teve uma vez que eu brinquei com ela, pouquinho, mas depois ela vem pra cima (T/2015).

As vozes das crianças pontuavam como minoritário o lugar da brincadeira em suas instituições e a situação era ainda mais preocupante no primeiro ano do Ensino Fundamental. Se na Educação Infantil seu lugar estava comprometido, nesse nível ainda mais. A dinâmica encarava o sujeito criança mais como aluno do que como criança, houve uma intensificação, perceberemos mais adiante.

As crianças registram em suas falas as atividades que mais gostam de realizar, em sua maioria a brincadeira se sobressai, bem como outras atividades lúdicas como pintar e desenhar. O que chama atenção é que foi comum vermos a tarefa como uma atividade que menos gostam de fazer. De acordo com Vivi "*nós cansa de fazer tarefa*" (T/EI/ 2015). É como se a escola não estivesse sendo convidativa para a criança, talvez porque é como disse David "*O importante é ter educação, ter brinquedo, ta faltando só brinquedo"* (BJ/2015). Ou seja, a peculiaridade do sujeito, a brincadeira, no processo educativo.

Curioso é que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental estavam sempre comparando a vivência atual com a vivência anterior, a da Educação Infantil:

> (...)
>
> Ben 10 interrompe: lá na outra escola tia brincava com nós, pintava. Eu brincava todo dia lá, ai tia Magali: sai daí, sai daí todo mundo, saí daí, saí daí. Pegava nós (...) Ela é tão boinha, ela brincava. Uma tia Michele também brincava com nós, contava historinha.
>
> Barbie: tia Michele levava nós pra outra escola pra ver o animais.
>
> Ben 10: os animais é tão bonito, os passarinhos (T/2015).

Eles suspiravam lembrando-se de experiências e de professoras anteriores e falavam como se referissem a uma experiência distante e que não vivenciavam mais. Uma grande questão, pois de acordo com o documento "Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais":

> É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança, continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de

> aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa (BRASIL, 2004, p. 20).

Temos que ter em vista que as crianças do primeiro ano ainda são crianças. Sendo assim, as intensificações de atividades e a diminuição da brincadeira ou ludicidade, não é viável. Ben 10, por exemplo, atribui as mudanças ao fato de não ser mais pequeno, ao fato de que antes não sabia de nada e isso não procede:

> Tia faz um texto também, mas aquela de baixo não fazia um texto, nera...? Fazia um texto não, só faz aquela, só essa que faz um texto, mas a outras não fazia um texto, fazia um texto bem pequenininho nera...? Porque nós era pequenininho ainda, nós num sabia de nada nera...? (Ben 10/T/2015).

Percebemos o quanto a lógica adultocêntrica permeia as instituições a ponto das crianças se perceberem no processo de escolarização como um adulto, cheio de responsabilidades muitas das vezes impróprias a seus ritmos e idades. O consolo reside no fato de que, apesar de toda limitação, as crianças conseguem criar o lugar do brincar e da infância na escola. Pois, há um entre-lugar no universo das culturas infantis, um espaço entre dois tempos (passado e futuro) e entre dois modos (criança e adulto) criado pelas próprias crianças (BHABHA, 1998) lugar onde vivem o ser criança e demonstram o seu poder em meio aos excessos de escolarização.

3.1 O poder da infância em meio ao excesso de escolarização

Como o único espaço físico disponível, para as mesmas brincarem, era por vezes o pátio ou a sala, e como o único momento, legitimado pela instituição, para brincar era a hora do recreio, o faziam sem medidas. Usavam a imaginação com o que tinham disponível para brincar, um lápis, uma folha de papel, até mesmo utilizar-se dos dedos das mãos como se uma falasse com a outra. Entre elas mesmas, formavam grupos e brincavam com o que estava ao seu alcance.

Produziam no cotidiano mesmo em meio aos conflitos. Ainda que lhes tirassem o pouco que tinham, e isso já na Educação Infantil. Mili diz: "*tia quando a gente faz avião de papel, tia pega e joga no lixo*" (EI/T/2015). Impactou-nos essa colocação de Mili, pois na criação do avião está um sentido, um detalhe, uma história, uma história amassada e

jogada por um adulto que não consegue perceber a dimensão da importância daquela criação.

O brincar, a infância localizava-se no campo tático, não era algo estimulado, possibilitado, mas criado na tensão. Parecia uma improdutividade na lógica das docentes dissociado do ensino, talvez seja por isso que as crianças não se sentiam atraídas a escola e expressassem nas falas problematizações. Todavia, para a criança real e imaginário não são incompatíveis. Pelo contrário, é o que faz sua aprendizagem ser significativa e ter sentido diante do contexto escolar ao qual se encontram. Por isso, mesmo que seus brinquedos fossem tomados e a ludicidade fragmentada em tempo e espaço especifico, as crianças quebravam regras e logo inventavam outro modo de brincar e de refazer sua escolarização.

É essa relação dinâmica que deve constituir-se como base para a reformulação das intervenções educacionais. Só uma leitura dessas relações poderá fornecer subsídios para uma efetiva ressignificação do processo de escolarização. Não tentando adequar a criança à escola ou escolarizar um sujeito, destituindo o que de fato ele é, sem considerar a especificidade infantil, a necessidade do movimento, da fantasia, da espontaneidade, da brincadeira. Mas, é considerá-lo em toda sua integralidade.

Conforme Sonia Kramer:

> As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos (KRAMER, 2009, p. 171).

E assim a autora nos faz chamar atenção dos adultos, fazendo-os lembrar que como seus alunos ou filhos eles já foram crianças, e como eles, já fizeram estripulias, brincaram, imaginaram e deveriam usar essa imaginação das crianças de maneira reflexiva, com criticidade para que as mesmas produzam conhecimento se divertindo. Sem que para isso as crianças tenham que ser tratadas com rigidez ou como adultos em miniatura, mas como crianças que são.

4. Considerações finais

A pesquisa demonstrou o quanto ainda se tem que superar para oferecer uma educação voltada para as singularidades infantis. Uma educação que contemple a criança em suas várias dimensões: psíquica, social, afetivo, linguística. Complemente a ação da família e da etapa anterior e amplie sua experiência educacional.

A ludicidade precisa permear aspectos como o ambiente, relação professor-aluno, rotina, currículo, programas entre outros elementos educacionais a fim de dar sentido a educação das crianças. Pois, a criança possui uma maneira singular de aprender, o faz a partir da ludicidade. Dessa forma, essa não pode estar excluída de suas experiências pedagógicas, sendo que é uma das vias em que a infância é respeitada.

Os dados demonstraram a carência do brincar no dia-a-dia da escola. Sendo que é justamente através da brincadeira que a criança vive o ser criança e para além da cronologia marca suas vivências com intensidade. A preocupação com os conteúdos sugeriu o afugentamento da criança de viver seu momento presente por conduzi-la a um projeto universal e hegemônico de adulto. Olham as crianças como um projeto incompleto que só terá completude num futuro ainda distante. Nesse sentido, o direito da brincadeira, da infância e a integração da Educação Infantil e Ensino Fundamental ficam sob tensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acessado em: 02/05/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais**. Julho de 2004.

BRASIL. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm> Acessado em: 03/04/2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

GEERTZ, Clinfford. **A interpretação das culturas**. RJ: Guanabara, 1989.

KOHAN, Walter Omar. A Infância da educação: o conceito devir-criança. In**.** KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da Infância: filosofia.** Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e / é fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sonia. Criança e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria. C.S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARMENTO, Jacinto Manuel. GOUVEIA, Maria Cristina (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, Coleção Ciências Sociais da Educação, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida kishimoto e Mônica Appezzato Pinazza (org.). **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 13-36.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso no dia 7 de maio de 2016.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html. Acesso no dia 7 de maio de 2016.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Jacinto Manuel (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga. Centro de Estudos da Universidade do Ninho, 1997.

BRINCAR É COISA SÉRIA! UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CMEI FÚLVIA ROSEMBERG (MACEIÓ/AL)

Keitt Stefan Rodrigues
Universidade Federal de Alagoas
keittstefanrodrigues@hotmail.com
Ivanilda Ferreira de Lima
Universidade Federal de Alagoas
Ivanildasempre2008@hotmail.com

Resumo

O presente relato foi construído a partir de observações e vivências com um grupo de crianças do maternal I B, com faixa etária de 2 a 3 anos do CMEI Fúlvia Rosemberg-Maceió/AL. Metodologicamente, realizou-se anotações sobre o interesse das crianças em determinadas brincadeiras, bem como a escuta ativa e indagações sobre "de que estavam brincando". Pode-se perceber as diferentes maneiras de criar a "arte do brincar". As brincadeiras sempre se fazem presentes nos ambientes internos ou externos do CMEI. São gravetos que se transformam em varinhas, sementes em moedas de "trocas", folhas em comidinhas para as bonecas, areia molhada em bolos ou castelos, brincadeiras de cuidado e banho das bonecas, passar roupas com ferro de plástico, o uso do "telefone" quebrado para se comunicar com alguém da família, utilização de teclado de computador velho para o faz de conta que digita; constituindo algumas das brincadeiras simbólicas construídas pelas crianças e mediadas pelos educadores. O objetivo das brincadeiras simbólicas nessa fase é proporcionar autonomia para a criança criar e reinventar seu modo de brincar, possibilitando interações sociais. Para Vygotsky (2008) a brincadeira é fundamental na educação infantil para o desenvolvimento da maturação entre as fases da criança, além de propiciar a atribuição de significados diferentes aos objetos, despertando assim o imaginário. Pode-se perceber as diferentes maneiras de criar a "arte do brincar", de modo que as crianças exercitaram, a exploração dos sentidos, a imaginação, e a autonomia.

Palavras chaves: Brincadeiras- autonomia-imaginário.

Introdução

É imprescindível o ato de brincar das crianças, pois essas externalizam seus desejos e emoções através de brincadeiras que muitas vezes os adultos não compreendem, porém a criança tem o direito de ser respeitada e ter liberdade para expressar seus anseios e descobertas de forma individual ou coletiva.

Dentre diferentes modos de brincar e se comunicar, as brincadeiras simbólicas na educação infantil são uma constante, e se caracterizam pelas motivações internas da criança como seus desejos, emoções, anseios, curiosidades, reflexo familiar, social, cultural. Nas brincadeiras simbólicas as crianças transformam o real e concreto em algo imaginário e abstrato, que faz sentido para ela.

É na brincadeira do faz de conta que a criança dramatiza e demonstra, ela aprende a se expressar tomando como referência o adulto, na verdade a criança se espelha no adulto, ela o observa seus gestos e sua fala do adulto no cotidiano. A forma como a criança brinca expressa seus sentimentos, é no faz de conta que a criança imagina ser alguém que ela nunca viu, mas sabe que existiu. O brincar traz para a criança harmonia, contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É na brincadeira que a criança solta suas energias, brinca se socializa com as outras.

A criança precisa brincar de simbolismo para estabelecer mais relações sobre o modo de relacionar-se com o adulto, consigo mesmo e com o mundo, uma criança cresce, avança na sua imaginação, cria, fantasia, sua mente é fértil e evolui, é através do lúdico que a criança avança na socialização com o mundo externo, seu cognitivo vai além do que o adulto possa pensar, ela mostra todo seu emocional enquanto está brincando.

Atualmente em algumas instituições privadas vemos que a valorização de atividades exaustivas de português e matemática são predominantes no âmbito da educação infantil das mesmas; e que o direito de brincar é curto, muitas vezes utilizados como artifícios didáticos para objetivar o que o adulto pretende alcançar e não o que a criança quer expressar com certa brincadeira. Porém no CMEI Fúlvia Rosemberg trabalhamos seguindo as orientações curriculares da educação infantil de Maceió, pautada também no *Paralapracá* do Instituto C&A, que preconiza uma educação infantil voltada

para o direito das crianças as artes, a autonomia, as pesquisas e descobertas, as brincadeiras, ao desenvolvimento das culturas infantis.

Por que brincar? Qual a importância das brincadeiras simbólicas na educação infantil.

Muitos teóricos pesquisaram e escreveram sobre as brincadeiras de faz de conta, alguns como Piaget(2003) e Vygotsky(1998) explicitam que no ato de brincar as crianças além de estarem imitando as convenções sociais, e o mundo adulto, antes de mais nada elas estão criando e recriando um modo de comunicação com gestos, corpo e movimento, e linguagem própria. Vygotsky não separa o mundo real do mundo da fantasia, pois é nesse contexto que ao brincar as crianças estabelecem conceitos e relações com os outros e consigo mesmo para se constituir o ser social que é. Ao brincar a criança não está apenas fantasiando, mas organizando mentalmente o mundo real. Para ele uma das funções do brincar é proporcionar que a criança aprenda sozinha a resolver situações conflituosas que vivencia no cotidiano, e para isso ela usará suas observações do meio que se encontra, a imitação do adulto a imaginação; e é através da imitação que a criança vai aprendendo as regras e normas sociais, desenvolvendo assim regras próprias.

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 130)

Segundo nossas observações no CMEI as crianças utilizam brinquedos e objetos diversos nas brincadeiras, e por vezes dão sentido e significado para os objetos que despertam seus interesses e imaginação, pois a função do mesmo é modificada de acordo com suas vontades. Assim pilhas de colchonetes se transformam em pula-pula de

parquinho de diversão, blocos lógicos se transformam em pista de corrida para carrinhos, dentre outros. Vygostsky enfatiza que:

> No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não, das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. (VYGOTSKY, 2008, p. 115).

Quando uma criança calça um sapato de um adulto e veste roupa de gente grande ela está imaginando que é aquela pessoa, na sua mente a criança se ver como um ser grande do tamanho de um adulto. Há crianças no CMEI Fúlvia Rosemberg, que colocam uma vassoura entre as pernas e faz de conta que aquilo é um cavalo e ele o menino que guia é um ser grande que está dominando o cavalo. Nos momentos em que as crianças estão brincando elas dão novas funções aos objetos e brinquedos que encontram ao redor, e usam também seus conhecimentos prévios de observação da natureza e de vários elementos da mesma para reproduzir o que veem.

Durante nosso cotidiano no CMEI, uma criança pediu para brincar com massinha de modelar, e quando estávamos organizando os materiais do espaço de referência para a projeção diária, a criança construía com massinha barreiras de areia com pequenas erupções feitas com as pontas dos dedos; nesse momento eu perguntei: o que é isso que você fez? Ele disse: aeia e a aga (areia e a agua) naquele momento pude entender com a demonstração e fala da criança que ela estava representando a planície de massinha como se fosse a areia, e as marquinhas de dedo nessa superfície eram os orifícios circulares (poças que a água faz quando cai no mesmo local).

> No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. (VYGOTSKY, 2008, p. 116)

Certo dia uma criança desmontou o tapete que fica dentro do espaço de referência feito do material em E.V.A, em formato de quadrados coloridos e com buracos para encaixar as letras. Pelo pequeno buraco de encaixe das letras ela vestiu cada peça, até a cintura, e ficou dançando de ponta de pé e rodopiando, mas como o equilíbrio nesta idade

ainda é difícil, acabava caindo no chão, mais ela levantava e fazia novamente. Após um intervalo de tempo observando, cheguei junto a criança e perguntei o que ela estava fazendo, ela com sorriso no rosto disse, o seu próprio nome e falou que era uma bailarina. E então ela foi para praça (pátio) lanchar do mesmo jeito e não quis tirar as peças, incorporando mesmo a personagem da bailarina.

As orientações curriculares para a educação infantil da rede pública de Maceió/AL preconizam que o eixo brincadeiras e interações sejam a base para se constituir a educação infantil, sendo assim as brincadeiras não apenas ocupam um pequeno espaço dentro do planejamento, mas é primordial no cotidiano das culturas das crianças, Corsaro (2011) destaca que, universalmente, são comuns as brincadeiras de aproximação-evitação e as brincadeiras de dramatização de papeis ou faz de conta.

É a atividade principal da criança segundo Wallon (2007) e Vigotski (2008); e não é principal porque ela predomina na vida da criança, mas porque exerce enorme influência sobre seu desenvolvimento. A brincadeira como eixo resgata um dos principais direitos da criança, que é o direito ao brincar, afirmados na Convenção dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os critérios que definem a brincadeira elencados pelo filósofo francês Gilles Brougère (1998) são cinco: 1) *a comunicação* própria e especifica entre o grupo de crianças que compreendem entre si, 2) *a decisão* da criança iniciar a brincadeira sem intermédio do adulto, *a regra* feitas por elas de acordo com a brincadeira iniciada, *a frivolidade* que são as ações espontâneas e natural das crianças, sem previsões de consequências da mesma, *a incerteza* que pressupõe a dimensão e extensão da brincadeira sem prever o desenvolvimento final, mas as explorações e experiências vividas no momento.

No CMEI as crianças brincam no ambiente externo ao ar livre com variados grupos de crianças de faixa etárias diferenciadas, assim como também brincam com crianças do seu grupo, e nessas interações de diferentes grupos que notamos as trocas de experiências entre elas, e as múltiplas linguagens que ali se apresentam, as crianças maiores sempre muito atenciosas e cuidadosas em relação às menores. Nas brincadeiras simbólicas as crianças maiores geralmente se denominam ser a “mãe” ou “pai” e os menores são os “filhos”, assim as crianças utilizam de convenções sociais e culturais para determinar as regras da própria brincadeira; elas brincam de preparar alimentos com

elementos encontrados nos espaços, fazem de conta que são médicos e estão cuidando do paciente, se divertem nas brincadeiras de pega-pega e esconde-esconde, além de manter um constante contato com os elementos da natureza que as crianças utilizam para gerar diversas brincadeiras conforme Melo:

> Esses materiais presentes na natureza abrem espaço para criação de brincadeiras que abrangem ludicidade e a construção da cultura de pares, pois as crianças ciam conhecimentos quando partilham esses materiais com outras crianças. Nesse sentido os professores acompanham o movimento e propõem um amplo repertório de brincadeiras que respeitam as suas escolhas e permitem o contato com a natureza (MELO, 2015, p. 114).

Porém observamos os momentos em que as crianças brincam sozinhas também, e esses não deixam de ser divertidos e repletos de fantasias, pois as crianças tem o direito de não querer brincar com os colegas o tempo todo, mas querer brincar sozinha com suas bonecas e bichinhos de pelúcias, colocando-os para dormir como as mesmas dizem quando perguntamos, ou mesmo lendo as ilustrações belíssimas de um livro e se encantando pelos personagens ali mostrados, como também se vendo na própria história.

Considerações finais

Nesse referente relato de experiência vividas e construídas no CMEI Fúlvia Rosemberg de Maceió/AL sobre brincadeiras simbólicas na educação infantil podemos mostrar um pouco da experiência de uma educadora de referência(professora) e uma educadora de apoio (estagiária) da instituição sobre o cotidiano de brincadeiras observadas entre as crianças de 2 a 3 anos nos ambientes do CMEI, partindo do embasamento teórico de Vygotsky (1998), Melo (2015) e das orientações curriculares para educação infantil de Maceió/AL.

As brincadeiras simbólicas a qual presenciamos, exploramos, observamos e brincamos juntamente com nossas crianças participando da cultura do brincar das mesmas; pois é preciso dar liberdade para elas brincarem no seu tempo e ritmo pessoal, sem interrupções, só apenas intervir se for o caso de resolução de conflitos que as mesmas

não conseguirem resolver, porém é importante o adulto- educador brincar com a criança e fazer de conta junto com elas, mergulhar com elas nas explorações do ambiente, objetos e brinquedos. Aprendendo com as crianças o quanto elas podem nos ensinar sobre as variantes do mundo real e imaginário através das brincadeiras simbólicas.

Referências Bibliográficas

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MACHADO, A.; FREITAS, S.; MOTA, M. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.** Disponível em: < http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf > Acesso em 25 de junho 2017.

MELO, Rozana Machado Bandeira. **É brincando que se aprende: a experiência da Te-Arte na educação infantil**.1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió : EDUFAL, 2015.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535,** Publicada em Junho de 2008.

LINGUAGENS DA INFÂNCIA: a interface entre o corpo e a brincadeira

Kívia Pereira de Medeiros Faria
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/CAp
kivia.medeiros@hotmail.com

Luanna Priscila da Silva Gomes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/CAp
luanna.gomes1@gmail.com

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/CAp
etinharon@gmail.com

Esse artigo aborda o trabalho desenvolvido durante o primeiro trimestre de 2017, com a turma 4 da Educação Infantil do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAp/UFRN)[200]. O grupo é constituído por 24 crianças (10 meninos e 14 meninas, sendo uma delas público alvo da Educação Especial – síndrome de Down), na faixa etária entre 5 e 6 anos.

Apresenta um recorte do tema de pesquisa[201] desenvolvido no primeiro semestre: a França. Logo em nossas primeiras conversas com as crianças sobre as férias, a França era palavra sempre presente em seus relatos: "nas férias, viajei pra França e fiz um ensaio fotográfico"; "assisti o desenho da Lady bug, ela mora na França"; "eu já fui à torre Eiffel". Com isso, o desejo de também fazer referência a este lugar foi aumentando entre as crianças, fazendo com que elas recordassem saberes sobre este lugar: "Monet é francês"; "minha mãe morou na França quatro anos". Dessa forma, como organizadoras do fazer pedagógico, fomos percebendo o interesse do grupo em estudar tal lugar, e a França se configurou como tema de pesquisa.

[200] Para maiores informações sobre o NEI, acessar: www.nei.ufrn.br

Tema de pesquisa é a metodologia escolhida pela instituição para designar a organização e o planejamento dos conteúdos e do tempo que a situação (objeto de estudo) exige. Este se constitui em um parâmetro básico da dinâmica pedagógica, é uma metodologia que considera as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso às experiências, onde possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos. Os temas de pesquisa funcionam como articulador e fio condutor das diversas áreas do conhecimento, contribuindo, para que a criança seja movida pelo prazer, através de uma atuação ativa, crítica e criativa.

O estudo objetiva contribuir com o debate sobre o desenvolvimento infantil e auxiliar em estudos que reforçam a importância de conhecer as múltiplas linguagens infantis e a forma como a brincadeira e o corpo contribuem nesse processo. Apoia-se nas pesquisas de Vygotsky (1998); Brasil (1998); Kishimoto (1999); Borba (2007). E o que seria o tema de pesquisa?

De acordo com UFRN/Proposta Pedagógica (2004), foi a partir da década de 1980 que o NEI começou a trabalhar com um Currículo Orientado Cognitivamente (COC), que se constitui em um currículo aberto, de acordo com a proposta de Weikart, criador do currículo cognitivo, em bases piagetianas.

O COC tem a finalidade de proporcionar ao educando as condições necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de formação, preparando-o para o exercício da cidadania. O Núcleo de Educação da Infância- NEI/CAp/UFRN, enquanto escola, entende que tem um papel relevante no processo do desenvolvimento infantil, como mediadora-dinamizadora entre as experiências e conhecimentos da criança e os conhecimentos acumulados histórico e socialmente pela humanidade.

A partir desse currículo, e das propostas de Freire (1983) e Kramer (1989), foram introduzidos no NEI os temas de pesquisa, trabalhados de forma interdisciplinar e articulando três dimensões básicas: **o conhecimento das áreas de conteúdo,** ou sejam, os conhecimentos produzidos e sistematizados nas áreas de matemática, linguagem, ciências naturais e sociais; **o contexto sócio-cultural das crianças**, que pressupõe um conhecimento da realidade em que a criança está inserida, considerando os conhecimentos, os valores e as várias linguagens trazidas do cotidiano e os **aspectos vinculados diretamente à aprendizagem**, ou seja, o nível de desenvolvimento da criança, sendo respeitadas as características próprias do seu desenvolvimento.

No NEI, os temas de pesquisa são utilizados pelas professoras de todas as turmas de forma que passaram a se constituir em um parâmetro básico da dinâmica pedagógica. Como afirma Rego (1995, p.113), “como uma forma de considerar as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso às experiências, onde possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos”, considerando-as como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Os temas de pesquisa funcionam como articulador e fio condutor dos diversos campos de experiência,

contribuindo, para que o aluno seja movido pelo prazer, através de uma atuação ativa, crítica e criativa.

Nesse sentido, vale ressaltar que o tema de pesquisa é trabalhado no NEI como forma de articular as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, o conhecimento das áreas de conteúdo e o seu nível de desenvolvimento, viabilizando a proposta interdisciplinar da escola, permitindo às crianças um melhor desenvolvimento do papel que desempenham e deverão desempenhar na sociedade (PROPOSTA PEDAGÓGICA/UFRN, 2004).

Através desse procedimento metodológico, as crianças têm oportunidade de questionarem e serem questionadas, de terem conhecimento sobre todas as áreas do conhecimento de forma significativa, verificando e ampliando os conhecimentos prévios e contribuindo para uma visão mais ampla da sua realidade.

Nesse contexto, a partir das ideias iniciais das crianças, percebemos um repertório de nomes de times franceses de futebol. Assim, construímos uma sequência didática sobre a brincadeira futebol.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA BRINCADEIRA FUTEBOL NA TURMA 4 DO NEI/CAp/UFRN

Atividade 1 – Futebolão

Material: *coletes coloridos e bola grande de plástico.*
As professoras organizaram uma partida de futebol com a bola grande de plástico onde as crianças poderão utilizar todo o corpo para jogar, inclusive as mãos.
Regras básicas:
1ª os jogadores poderão pegar a bola com a mão, mas sem agarrá-la.
2ª cada um dos dois times deverá acertar a bola dentro do gol adversário.
3ª não haverá goleiro, pois todos podem impedir o gol com as mãos.
4ª a equipe que fizer mais gols ganhará a partida.

Atividade 2 – Bola de meia

Material: *jornal, meia de algodão, coletes e cones.*
As professoras confeccionaram 2 bolas de meia com as crianças (instruções para confecção: faça uma bola de jornal e em seguida envolva-a com uma meia e torça a ponta, envolva novamente e repita esse movimento até chegar ao final da meia). Após finalizada a bolinha, organizamos duas 2 partidas simultâneas de futebol de meia. As metas serão feitas com os cones e as mini quadras serão organizadas perpendicularmente ao sentido da quadra de futsal. Serão 4 equipes de aproximadamente 4 a 5 crianças.
Regras básicas:

1ª os jogadores não poderão pegar a bola com a mão, pois não haverá goleiro.
2ª cada um dos dois times deverá acertar a bola dentro do gol adversário.
3ª a equipe que fizer mais gols ganhará a partida.

Atividade 3 – Iniciação ao Futsal

Material: *coletes coloridos e uma bola de futsal*

Na quadra, organizamos uma partida de futebol para retomar algumas regras básicas do jogo:
1ª os jogadores não poderão pegar a bola com a mão, com exceção ao goleiro.
2ª cada um dos dois times deverá acertar a bola dentro do gol adversário.
3ª a equipe que fizer mais gols ganhará a partida.
Nesse momento algumas regras poderão ser omitidas ou modificadas para que não haja muitas interrupções na partida. Um exemplo é não parar o jogo quando for falta leve, isso deverá dar mais dinamicidade ao jogo.

Atividade 4 – Continuação ao Futsal

Material: *coletes coloridos e uma bola de futsal*

Na quadra, organizamos uma partida de futebol para retomar algumas regras básicas do jogo:
1ª os jogadores não poderão pegar a bola com a mão, com exceção ao goleiro.
2ª cada um dos dois times deverá acertar a bola dentro do gol adversário.
3ª a equipe que fizer mais gols ganhará a partida.
Nesse momento algumas regras não poderão ser omitidas ou modificadas. Haverá o acréscimo de outras regras, como a inserção de cartão vermelho e amarelo. Prosseguimos com a atividade 4 em mais três momentos.

Durante toda a sequência didática, à medida que brincávamos, fazíamos uma roda para refletirmos sobre a brincadeira e suas regras. Nesse sentido as regras do futebol foram construídas durante a vivência da brincadeira.

Durante a sequência didática, podemos perceber que a linguagem do corpo e da brincadeira são linguagens da infância que possibilitam às crianças expressarem seu pensamento e culturas infantis.

O CORPO: LINGUAGEM DA INFÂNCIA

Discussões sobre as interfaces entre corpo e educação infantil deveriam permear as reflexões sobre as práticas pedagógicas de atendimento a infância. A criança é corpo

em movimento produzindo-se como sujeito cultural através de diferentes linguagens. Como afirma Baitelo Junior (2001, p. 2),

> O corpo floresce de mil formas, se desdobra em mil linguagens simultâneas, diz uma sinfonia de mensagens em cada atitude. E constrói uma história que não é apenas a história da espécie- mas a engloba-, que não é apenas a história de seu tempo- mas a abrange, - que não é apenas a história de seu percurso individual de vida-, mas também a retrata-. Uma história que não é apenas a memória de um passado, mas também o espelho de um futuro, com seus sonhos, projetos, utopias, planos, desejos e aspirações.

No excerto anterior o autor ressalta a amplitude de significantes e significações a que estaremos expostos quando nos dispomos a tratar de corpo. Um corpo que se desdobra em múltiplas linguagens, simultaneamente. Um corpo que é história e no qual há a articulação entre o tempo tripartido – presente, passado e futuro. Uma história que é, ao mesmo tempo, cultural e individual. Sobretudo, é um corpo que se constitui nas trocas que estabelece com o meio, com a cultura e com outros indivíduos.

As trocas que o indivíduo estabelece com o meio e, principalmente, com os outros indivíduos, em contextos sócio-econômico-cultural determinados, é fundamental para a formação do pensamento e da personalidade. Muito cedo, as relações que o indivíduo estabelece com os outros e com o meio exterior são mediadas pela linguagem, que se manifesta de formas variadas, mas tem como matriz inicial o corpo em movimento.

Nesse sentido, o corpo assume um papel fundamental no processo de construção do conhecimento, pois é com ele que a criança estabelece sua relação com o mundo apropria-se de cultura e se humaniza. Como afirma Capistrano (2010, p. 67), “trata-se de um corpo que lê, na medida em que é lido, e, em sua totalidade, vai compondo sua história e participando efetivamente da história do outro”. As crianças descobrem as possibilidades e os limites do próprio corpo, experimentando-o enquanto ação e linguagem. No entanto, consideramos a linguagem corporal como parte integrante para o desenvolvimento e aprendizado das crianças. Para ratificar a ideia anterior, Kunz, 1991 apud Pontes e Capistrano, 2005, p. 35, diz:

> [...] as linguagens são socialmente produzidas e significadas, e que a sua recepção tem como matriz inicial a ação corporal no e sobre o entorno, as produções são concretizadas e difundidas corporalmente. O sentido/significado dessas é construído no diálogo homem-mundo, não podendo ser localizado no sujeito ou no objeto.

Considerar a ação do corpo sobre o mundo para conhecer-se como parte desse mundo, enquanto reconhece as práticas culturais nas quais está imerso é uma das possibilidades que os professores dispõem para viabilizar situações de aprendizagem que contemplem o movimento natural das crianças em que predomina a ideia de integração corpo-mente, sujeito-objeto. Tal relação já faz parte dos documentos oficiais que tratam da educação infantil brasileira, como podemos observar na citação a seguir: "As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo" (BRASIL, 1998. p.1).

A BRINCADEIRA COMO POSSIBILIDADE DE VIVENCIAR PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância se caracteriza pelo brincar. "A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças". (BORBA, 2007, p. 34). É através do brincar que a criança constrói sua aprendizagem acerca do mundo em que vive se relacionando com a cultura em que está inserida.

A natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundamentais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. (SARMENTO, 2003).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), falam sobre a importância da brincadeira, ratificando que as propostas pedagógicas das escolas devem promover, em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível e que nas brincadeiras elas aprendem e se desenvolvem.

Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo. Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico.

A criança nas suas vivências familiares, escolares, e sociais expressa suas vontades, sentimentos, desejos, ideias a partir das oportunidades e direcionamentos que

os adultos lhe proporcionam e/ou do seu interesse pelo que lhe está sendo proposto. Essas explorações favorecem a criança conhecer o seu próprio corpo como também, estimular suas habilidades de movimento proporcionando o desenvolvimento do corpo. Assim nos esclarece Melo (2005, p. 53):

> A criança, paulatinamente, descobre seu corpo como primeiro brinquedo ao seu alcance. O jogo da descoberta corporal começa com a criança brincando com as mãos, com os pés, explorando seu corpo através do toque e do olhar. [...] Numa fase inicial, a criança, através dos estímulos recebidos, consegue cada vez mais atingir novos desafios, coloca seu corpo à disposição de buscas incansáveis de movimentos, sendo através do jogo que a relação corpo/meio se interage com o enriquecimento das experiências anteriores, somando-se novas experiências no aprimoramento do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a linguagem corporal ligada ao afetivo, ao social e ao cognitivo provoca mudanças nas ações das crianças possibilitando a constituição de si e o conhecimento do mundo.

Partindo de uma perspectiva sociocultural a criança está inserida em um contexto social que a identifica enquanto ser histórico ela desenvolve-se pelas experiências sociais, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio histórica dos adultos e do mundo por eles criado. A brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em modo de assimilar e recriar experiências socioculturais dos adultos (WAJSKOP, 1995). De acordo o RCNEI (BRASIL, 1998), o brincar presentifica-se por meio do movimento e das mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças em contato com o seu entorno com os objetos e/ou com outros sujeitos. Neste documento são elencadas várias formas de organização do brincar envolvendo as linguagens oral e gestual, relacionadas ao desenvolvimento infantil.

Segundo Piaget (1978), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, generosidade, respeito ao social e aos outros são adquiridos.

Para Huizinga (2012), o jogo é uma atividade livre, cultural, divertida, que oportuniza as crianças a externalização de sentimentos e ações da vida cotidiana, como também momentos de aprendizagem e formação dos grupos sociais.

Nessa perspectiva, o jogo/ a brincadeira é o meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências, descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive. Através das brincadeiras, as crianças vivem situações do mundo real e aprendem a elaborar o seu imaginário, a buscar a realização de seus desejos e, portanto, a estruturar o pensamento. (VYGOTSKY, 1998). Corroborando com a afirmação anterior Melo (2005, p. 52), nos esclarece

> A brincadeira é uma das formas mais ricas de vivencia e de estímulos aos aspectos inerentes aos planos motor, cognitivo, afetivo e social. Por meio dela conseguimos falar a linguagem da criança e compartilhamos um mundo mesclado pela imaginação, simbolismo, fantasia entre outros aspectos que nos levam as evoluções cognitivas, motoras e sociais.

As atividades desenvolvidas pelas crianças deverão ser de caráter essencialmente lúdico e não competitivo, tendo como função primordial que a criança faça a descoberta do mundo a qual está inserida, isto é, a criança também aprende brincando.

De acordo com Brougère (1997), "o brincar exige uma aprendizagem; sendo assim o professor terá este papel fundamental de inserir a criança na brincadeira, criando espaços, oportunidades e interagindo com ela". Em concordância com essa citação, os RCNEI (BRASIL, 1998, p.29) afirmam que:

> [...] Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar as crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim, elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa [...].

A citação acima ressalta a relevância do papel do educador nas brincadeiras tanto na sua organização das situações que instiguem as crianças a brincar, como na compreensão de que é através das brincadeiras que se observam os processos de desenvolvimento em todas as dimensões, sejam elas: cognitiva, sensório-motor, afetiva e social. Dessa forma, nós professores, devemos refletir sobre os planejamentos, privilegiando o brincar como uma atividade interativa, um lugar de troca, de construção

de regras de convivência, o qual a expressão lúdica tem a capacidade de unir razão e emoção, conhecimento, imaginação.

Nesse sentido, entendemos que a brincadeira e o corpo entendidos como linguagem, exerce um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois proporciona a troca de experiências, a interação com o outro, possibilitando-lhe pensar nas suas ações através de diferentes experimentações, permitindo a aprendizagem de regras, valores, atitudes, construindo e reconstruindo seu conhecimento.

Assim, a brincadeira e outras linguagens do corpo se inserem como práticas culturais construídas e aprendidas nas interações sociais. As práticas corporais permitem as crianças compreenderem o mundo, conhecerem a si mesma, terem liberdade para criar, aprender e expressar valores e atitudes de expressão, bem como a se comunicarem, elaborarem sentidos para as vivencias utilizando-se dos gestos: palavras, movimentos, sentimentos e emoções.

As linguagens da brincadeira, indissociada da linguagem corporal são dimensões constituintes do sujeito cognoscente. Sendo, através dessas linguagens que este vai compreendendo o mundo e transformando-o em um movimento dialético de onde surge o ato criativo, pois utiliza-se da imaginação, imitação e memória para vivenciar situações presentes em seu cotidiano e ressignificá-las, apropriando-se, então, dos conhecimentos necessários a compreensão de seu mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre as interfaces linguagem corporal, brincadeira e prática pedagógica na infância direciona para produção de sentidos sobre as práticas corporais que ocorrem nas instituições de atendimento à infância. Aponta também para as relações que se estabelecem entre adultos e crianças, assim como para a organização de situações de aprendizagem que consideram a criança como um ser integral participante de sua cultura e produtor sentidos para o mundo, agindo corporalmente sobre ele.

REFERÊNCIAS

BAITELLO Jr. Norval. **O corpo e suas linguagens** In: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO PRIMEIRO COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE CORPO/CONSCIÊNCIA. 1; 2001 Natal. Anais...Natal p. 1-8.

BORBA, A.M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, n. 44, p. 12-14, nov. 2007.

_____. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Brasília, 2007.p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998a e b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infanti**l. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez Editora, 1997.

CAPISTRANO, Naire Jane. **O Lugar Pedagógico da Educação Física na Educação Infantil**: saberes (re)construídos na formação continuada do Paidéia/UFRN. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PIAGET, J**. A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

MELO, José Pereira de**. Reflexão sobre corpo**. In: VIEIRA, [et al.]. **O ensino de artes e educação física na infância.** Natal [RN]: Paidéia. 2005.

OLIVEIRA, Zilma M. R. et al. **Creches: Faz de conta & Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PIAGET, J**. A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias; CAPRISTANO, Naire Jane. A Expressão Corporal como linguagem na arte e na educação física na Infância. In. **Linguagem Corporal na Infância**. Caderno2 – Natal/RN. Paidéia 2005. p. 33-39.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recortes e Relatos:** a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (orgs). **Crianças e miúdos**. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Núcleo de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica**. Natal, 2004. |Mimeo|.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A PEDAGOGIA DO EMPAREDAMENTO E O NÃO-DIREITO DAS CRIANÇAS ÀS BRINCADEIRAS COM A NATUREZA

Lea Tiriba
UNIRIO
tiribalea@gmail.com

Introdução

Este texto tem o objetivo de revelar concepções sobre relações entre seres humanos e natureza que são expressas em documentos oficiais orientadores do atendimento à crianças entre 0 e 6 anos de idade, e em creches e pré-escolas brasileiras. Considerando que as crianças são seres que se constituem em conexão com outros seres - humanos e não-humanos - e se potencializam neste estado de conexão (ESPINOSA, 1983), o texto aborda o tema das politicas públicas de educação no que diz respeito aos direitos infantis de convívio com a natureza (SILVA, TIRIBA, 2014).

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira, estão as referências teóricas, os princípios e as utopias, em sintonia com o objetivo de tessitura de uma cultura ambiental que tenha a sustentabilidade planetária como horizonte, conforme define o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. A segunda parte traz dados de pesquisa (TIRIBA, 2005) sobre relações entre crianças e natureza em espaços de Educação Infantil; e, a partir desses dados, reveladores de que o distanciamento da natureza é o que caracteriza as rotinas institucionais, apresenta um estudo sobre documentos nacionais oficiais que são referências para a Educação Infantil. O referido estudo - que inclui referencias à documentos internacionais sobre a preservação da Terra -buscou informações sobre concepções e normas que orientaram e/ou ainda orientam o atendimento às crianças pequenas, no que diz respeito à proximidade ou distanciamento de elementos do mundo natural, e, portanto, ao direito das crianças a brincarem com a natureza. Ao final, são feitas considerações sobre a necessidade imperiosa de um movimento de desemparedar.

Brincar com a natureza é um direito das crianças?

Há muitos modos de ferir os direitos infantis! Refiro-me neste trabalho ao desrespeito ao direito das crianças brincarem, deslocarem-se e a movimentarem-se livremente em ambientes naturais, entendidos como aqueles que são constituídos por todos os seres vivos, humanos e não-humanos, mas também por seus componentes e processos físicos como o ar, as montanhas e os fenômenos climáticos (TIRIBA; PROFICE, 2014).

Contrariando seus desejos de conexão, reproduzimos, em pleno século XXI, o modo de funcionamento social e escolar que se instituiu entre os séculos XVIII e XIX, período de afirmação da sociedade organizada em torno da produção, acumulação e consumo de bens. É neste contexto que a escola transmite conhecimentos e ensina modos de estar no mundo, posturas corporais, maneiras de sentir e viver a vida que correspondem às necessidades de formação de trabalhadores úteis ao processo de produção da sociedade do capital (BARBOSA, 2006). Assim é que, desde a creche e a pré-escola, a instituição escolar realiza um trabalho que passa pela vigilância dos espaços, controle dos tempos, adestramento dos gestos, docilização dos corpos (FOUCAULT, 1987; LUZ, 2012; MOTA; CAMPOS, 2010).

A premissa fundamental da sociedade ocidental é a de que os humanos são seres que estão para além dos demais seres da natureza. O afastamento das crianças em relação ao mundo natural é uma das consequências desta visão de mundo, que se assenta em uma concepção ontológica da natureza como racionalmente organizada; que, epistemologicamente, se apoia na ideia da razão como instrumento de abordagem e compreensão da realidade; e, finalmente, se sustenta na concepção antropológica de um ser humano definido por sua atividade mental (PLASTINO, 2001). As brincadeiras livres com a natureza não são valorizadas porque, num contexto de desenvolvimento da utopia capitalista, o trabalho escolar, os seus objetivos, conteúdos e formas de organização de seus espaços e tempos são definidos com base nestes pressupostos. São eles que, predominantemente, fundamentam os modelos curriculares que foram influenciados pelo campo da psicologia do desenvolvimento, a partir do final do século XIX (FORMOSINHO, 1998)

A estratégia de emparedamento é condição à produção de corpos dóceis de que o modelo econômico necessita. Na perspectiva capitalística, (GUATTARI, 1990) a natureza é matéria prima morta para a produção industrial (MIES; SHIVA, 1998). Este modo de pensar se contrapõe a outras visões de mundo, em que a natureza não é apenas fonte de recursos, mas entendida

> (...) como ontologicamente prioritária para a existência humana, aquilo que nos antecede e que de nós independe(...) precisa ser conhecida e respeitada a fim de que o modo de produção seja compatível com sua capacidade de suporte e de regeneração. (LOUREIRO, 2012, p. 29).

Neste trabalho, pensamos a natureza como "princípio ativo que anima e movimenta os seres. (...) força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos" (CHAUÍ, 2001, p. 209). Como para Espinosa (1983), é a substância única de que todas as coisas são modos de expressão.

Definindo as crianças como modos de expressão da natureza cuja existência se dá em conexão com outros modos, pensamos, com Espinosa, que o impulso que as leva a buscarem a proximidade com o mundo natural se deve ao fato de afetarem e serem afetados pelos demais modos: pelos elementos da cultura, mas também por elementos do mundo natural com os quais estão estruturalmente acoplados (MATURANA, 2002). Assim, as crianças se lançam à natureza porque, como todos os seres vivos, estar nela lhes assegura permanecerem sendo o que são, sendo o que as constitui.

Espaços e tempos de liberdade ou aprisionamento?

Em pesquisa sobre relações entre crianças e natureza em espaços de educação infantil (TIRIBA, 2005), verificamos que, na contramão do princípio de conexão, geralmente, as crianças permanecem por um tempo diminuto ao ar livre, em relação ao período total ao que estão diariamente na instituição. As janelas muitas vezes não estão acessíveis, ou mesmo não existem; a areia, o barro, a terra cedem lugar ao cimento e a brita; a água também é mantida à distância e o entorno não é visto enquanto campo de ação das crianças e/ou objeto de exploração pedagógica. Nas falas das profissionais, as razões do distanciamento relacionam-se com a identificação dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo.

Em coerência com os dados da realidade das escolas pesquisadas, o estudo dos documentos orientadores da educação infantil no nível nacional revela que as definições para a área interna são detalhadíssimas, mas são poucas e genéricas as normas técnicas que orientam o projeto arquitetônico (no que diz respeito ao espaço externo) e à compra de equipamentos e material de recreação (BRASIL, 1969; BRASIL, 1972). Mesmo o documento "Creche Urgente", do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher/Conselho da Condição Feminina/SP, de 1988 – fruto do movimento de mulheres em defesa do dever do Estado no compartilhamento do cuidado das crianças – é lacônico em relação à área externa.

Até 2005, pelo menos, a construção e reforma de escolas ainda eram executadas com base na Portaria n. 321 de 26/05/88, do Ministério da Saúde (BRASIL, 1988). Assim, quando se tratava de construção de escolas, a primeira providência era a de limpar o terreno, obter autorização para corte de árvores, tubulação de córregos e terraplanagem. O projeto arquitetônico era realizado por uma empresa terceirizada, a partir de dados de demanda, como número de crianças e o que se quer nas salas. Estas informações eram obtidas junto às equipes da própria Secretaria de Educação, sem participação dos que farão uso do prédio que está sendo construído.

A partir dos anos 90, o tema ambiental ganha relevância no cenário mundial, especialmente a partir da realização, no Brasil, da Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente e o desenvolvimento (ECO-92). Neste contexto, o MEC publica o documento "Esta creche respeita criança" (CAMPOS, 1995), em que o contato com a natureza é apresentado como direito. Este documento é um marco, pois, ao contrário de alguns dos que se seguem, não subentende a natureza como elemento da diversidade cultural, em que o mundo natural é atrelado ao humano.

A partir de 1998, em diversos documentos (BRASIL, 1998 a; BRASIL, 1998 b; BRASIL, 1998 c) a visão antropocêntrica se evidencia: a ênfase está nas aprendizagens, a natureza é valorizada como objeto a ser abordado através de processos mentais, o contato tem importância na medida em que serve para a construção de noções. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c), chama atenção uma proposta de criação de animais silvestres, pratica ilegal que, neste mesmo ano é assumida como crime ambiental.

Em 2005, com o propósito de nortear as IEI, o MEC lança o documento Politica Nacional de Educação Infantil, que não faz referencias à questão ambiental. No mesmo ano, é criado o PROINFANTIL, um Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil. No vasto e qualificado material pedagógico produzido, o tema das relações com a natureza aparece timidamente, apenas em alguns textos.

Em 2006, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006ª) chama a atenção para a importância de que elas "desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza e compreendam a repercussão das ações humanas nesse mundo (...)" (BRASIL, 2006a, p.18), como condição para o respeito a biodiversidade. Assim, o documento se afasta da ideia de natureza como componente do ambiente social.

No documento Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b), produzido a partir de um diálogo entre educadores, arquitetos e engenheiros, o espaço externo é apresentado como incentivador da curiosidade infantil e dos processos de apropriação de conhecimentos. Mas não há referencias às crianças como seres que são parte deste ambiente, como também para a constituição de um compromisso com a proteção do planeta que habitam.

A ideia de que as crianças são, simultaneamente, seres da natureza e da cultura também não está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (BRASIL, 2009). Entretanto, no Artigo 9º X, este documento refere-se claramente à importância de que as práticas pedagógicas promovam o cuidado da natureza e o não desperdício dos recursos naturais". E, em outros artigos, ainda que de forma implícita, apresenta alguns elementos que aproximariam a Educação Infantil de um novo paradigma de convívio sustentável entre o mundo humano e não-humano. Chegamos a 2014 com um estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância. Na contramão de uma pedagogia tradicional, em só os espaços das salas oferecem condições para a realização de um trabalho com intencionalidade pedagógica, o documento aponta cuidados importantes no projeto de construção, inovando ao sugerir equipamentos de madeira em substituição aos de plástico. Entretanto, são enfatizados os benefícios aos humanos, mas a recíproca não é verdadeira!

Veremos agora que esta não é uma realidade exclusivamente brasileira: as dicotomias que marcam a construção paradigmática moderna ainda se sustentam, tanto no cenário nacional, quanto internacional (TIRIBA; PROFICE, 2014).

Voltando no tempo, veremos que na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) (ONU, 1978), assim como na Declaração dos Direitos Humanos (1948) (ONU, 1948), as palavras ambiente e natureza sequer são citadas. Na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a palavra ambiente aparece, mas referindo-se apenas ao seu aspecto social, com o objetivo de proteger os infantes humanos da violência.

Considerando os documentos oficiais internacionais em que os chefes de estado tomam decisões sobre o futuro da vida na Terra, as palavras ambiente e natureza aparecem pela primeira vez na Declaração de Estocolmo (ONU, 1972), evidenciando como foi tardia a sua consideração em relação a demais dimensões dos direitos humanos. A verdade é que, neste documento, como naqueles que são fruto das conferencias internacionais posteriores – inclusive as que foram realizadas no Rio de Janeiro/Brasil, em 1992 e em 2012 – a dimensão social permanece em primeiro plano. Isto é, na visão oficial, a natureza é recurso à disposição dos seres humanos (TIRIBA; PROFICE, 2014). Ou seja, na visão oficial, até os dias de hoje, o antropocentrismo dá o tom: a força da ordem paradigmática é tanta que as ideias básicas que ela articula se constituem como senso comum ainda nos dias de hoje (PLASTINO, 1994).

Entretanto, desde a ECO-92 , e posteriormente, em 2012, na Rio+20, a ideia de respeito a todas as formas de vida – não apenas a humana – é trazida pelos movimentos sociais organizados em paralelo às conferências oficiais. Assim, os manifestos produzidos no contexto destes dois grandes eventos alertam para a importância da tessitura de uma nova visão de mundo, que valore, não apenas os humanos, mas também as demais espécies. Além disto, apontam a desigualdade como principal problema e indicam o enfrentamento do modelo como prioridade de luta. Nesta linha, a proteção do ambiente se articula plenamente com a proteção dos direitos humanos, evidenciando a necessidade de uma equiparação de status do direito ao meio ambiente saudável com os demais direitos humanos. (TIRIBA; PROFICE, 2014).

Estas ideias se refletem em dois importantes documentos orientadores da educação brasileira, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação: as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos/DNEDH (BRASIL, 2012a) e às

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental/DCNEA (BRASIL, 2012b). As DNEDH inovam ao apresentar o direito ambiental como parte dos direitos universais, o que implica em um modelo de desenvolvimento igualitário e universal. As DCNEA, ao abordar dimensões ecológicas, econômicas e sociais, avançam na direção de uma educação crítica frente aos problemas ambientais contemporâneos; e valorizam ainda os saberes tradicionais e populares como fundamentais à construção de uma nova relação com o ambiente (TIRIBA; PROFICE, 2014).

Concluindo

A análise dos documentos que orientam o campo da Educação Infantil revela que pressupostos ontológicos, epistemológicos e antropológicos da modernidade fundamentam o distanciamento das crianças em relação ao universo natural, configurando uma pedagogia do emparedamento. A premissa antropocêntrica divorciada ilumina a maioria dos documentos: o foco está nas crianças, a natureza é cenário onde humanos mentais atuam. Elementos naturais (praias, florestas) são colocados numa mesma ordem de importância que bens culturais (praças, jardins), e tomados simplesmente como dimensões culturais que possibilitam contexto educativo. Revelando uma perspectiva racionalista e utilitarista, o contato serve para construir noções ou promover bem-estar.

Impedidas de brincar onde historicamente os humanos brincaram e se constituíram, elas vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua exuberância humana. Esta situação corresponde, no plano macropolítico, a um quadro sócio-ambiental em que a Terra vai se constituindo como um planeta inóspito, inadequado para a vida das espécies que hoje o habitam, confirmando que há relações entre o modelo de funcionamento escolar que submete o corpo humano e o modelo de desenvolvimento que submete a natureza.

Nos últimos anos houve uma expansão do campo de interesse para os processos culturais, ganharam importância outros caminhos de conhecer, que envolvem as múltiplas linguagens. Mas, apesar das novas conquistas, as relações com o mundo natural seguem sendo de distanciamento, já que ele seria simplesmente pano de fundo, cenário onde humanos mentais atuam. Esta concepção precisa ser superada porque está na base de uma ideia corrente de natureza como matéria que é objeto acessível e passível de análises e interpretações humanas; natureza que é simples objeto de uso e reflexão, às

vezes de encantamento. Natureza que jamais é assumida como um legítimo outro, sem o qual não existiríamos, não existiremos (GUIMARÃES; PRADO, 2014). Brincar com a natureza é um direito humano.

A retomada de relações estreitas nos leva à proposição de reintegração ao universo do qual somos parte através de um movimento de desemparedamento, que precisa ser realizado, não apenas por consideração às demais espécies, mas também pela necessidade de preservação da própria espécie humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M.C.S. *Por amor e por força*: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH n. 1, de 7 de novembro de 2000. *Diário Oficial do Município*. Belo Horizonte, 11 nov 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, 30 de maio de 2012. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, 2012a.

_____. Resolução nº 2, 15 de junho de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. v. I. Brasília: MEC, 1998a.

_____. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. v. II. Brasília: MEC, 1998b

_____. RCNEI, *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CEB n. 1, de 13 de abril de 1999. *Diário Oficial* da União. Brasília, 13 abr 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2006a.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 321, de 26 de maio de 1988. Disponível em: <file:///home/betania/Downloads/Portaria%20n%C2%BA%20321%20-%20ANVISA%20(creche).pdf>. Acesso em: 15 mar 2017.

_____. Secretaria de Assistência Médica. Coordenação de Proteção Materno Infantil. *Creches*: instruções para instalação e funcionamento. Rio de Janeiro: CPMI, 1972.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Portaria n. 01, de 15 de janeiro de 1969. Disponível em: <http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1-1969_180424.html>. Acesso em: 15 mar 2017.

CAMPOS, M. Malta. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. In: BRASIL. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.

ESPINOSA, *Baruch de. Ética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FORMOSINHO, Júlia (Org.*). Modelos Curriculares para a Educação da infância*. Lisboa: Porto Editora, 1998.

FOUCAULT. Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GLEIZER, Marcos. *Espinoza e a afetividade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GUIMARÃES, Mauro e PRADO, Carlos. Educação em Direitos Humanos e ética ambiental. IN: SILVA, Aida. M. M., e TIRIBA, Lea (Orgs.). *Direito ao ambiente como direito à vida*: *desafios para a educação em Direitos Humanos*. SP: Cortez, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Sustentabilidade e Educação*: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LUZ, Iza. Crianças e rotinas na Educação Infantil. In: REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. (Orgs.*). Crianças e Infâncias*: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. *La praxis del ecofeminismo*. Biotecnologia, consumo y reproducción. Barcelona: Icaria Editorial, 1998.

MOTA, Maria Veranilda; CAMPOS, Júlio Cesar. A energia corporal ressignificando as relações pedagógicas: lições de Reich para a educação. In: DAMIANO, G.; PEREIRA, L.H.; OLIVEIRA, W. (Org.). *Corporeidade e Educação*: Tecendo sentidos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 15 mar 2017.

_____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 12 mar 2017.

_____. *Declaração dos Direitos da Criança*, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 12 mar 2017.

_____. *Declaração de Estocolmo*, 1972. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html. Acesso em: 12 mar 2017.

PLASTINO, Carlos Alberto. *O primado da Afetividade*. A crítica freudiana ao paradigma moderno. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

PROFICE, Christiana. *Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos*. 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Aida; TIRIBA, Lea (Orgs.). *Direito ao ambiente como direito à vida*: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

TIRIBA, Léa. *Crianças, natureza e educação infantil*. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, Aida; TIRIBA, Lea (Orgs.). *Direito ao ambiente como direito à vida*: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

O BRINCAR NO RECREIO ESCOLAR: PROCESSOS EDUCATIVOS DE CRIANÇAS

Luana Zanotto
Fernando Donizete Alves
Andressa de Oliveira Martins
Universidade Federal de São Carlos/ Programa de Pós-Graduação em Educação
martinsandressa27@yahoo.com.br

Agência Financiadora: CNPq

Introdução

O presente texto apresenta um recorte de uma pesquisa concluída, financiada pelo CNPq, que objetivou identificar e compreender a cultura lúdica de um grupo de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, durante o tempo-espaço de recreio em uma Escola Estadual situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Apoiados em Neuenfeld (2008), nossa preocupação acerca deste momento está vinculada ao recreio escolar na educação básica, especificadamente na restrição das atividades a um campo específico de interesse, geralmente não por opção, mas por falta de contato e interface do recreio com os outros momentos do cotidiano escolar.

O modo como este tempo e espaço está sendo utilizado pela criança e a forma despercebida assumida pelos adultos atuantes na escola é intrigante. Estudos recentes demonstram que o recreio está perdendo o seu sentido primeiro (ZANOTTO; ALVES, 2016), tido enquanto alvo de invisibilidade no contexto escolar.

As causas residem no fato de ser visto apenas como um momento para dar aos professores uma pausa na sua atividade docente e ao aluno um tempo para extravasar energia, descansar ou, apenas lanchar. Destarte, o recreio é compreendido, na maioria das escolas, como um tempo desperdiçado, com pouco proveito escolar (NEUENFELD, 2008). Acrescentamos como um espaço também marginalizado, por ser julgado como improdutivo.

Do ponto de vista de uma sociedade forjada em moldes capitalista, o recreio, bem como o brincar livre – em demasia ocorrido neste momento – é marginalizado por ser compreendido como elemento improdutivo, pois se assume a concepção que a partir dele as crianças não aprendem e, nesta lógica, não produzem. Ou seja, é um espaço-tempo puramente destinado para o lanchar e se movimentar sem intenções, assumindo uma lógica de desperdício de tempo e improdutividade.

Na educação escolar, Mascioli (2010) aponta que as crianças têm pouco espaço para produzir a sua própria cultura brincante, pois o que se observana prática é apenas a função pedagogizante dos jogos e brincadeiras. De acordo com a autora, o brincar é cerceado do cotidiano das crianças, tornando-se algo restrito a determinados horários e espaços, como no caso do recreio escolar.

Neste sentido, também consentimos que o brincar livre/recreativo é utilizado nas escolas como recuperação das atividades sérias, no sentido de descanso, fazendo uso das brincadeiras entre uma atividade e outra, para relaxar, ou seja, são traduções de momentos que fogem da racionalidade e do fascínio pela objetividade produtiva e pelo real. Quando não ofertado nestes moldes, observa-se uma grande cisão, ora explicita ora implícita entre brincar e estudar, de modo que ao primeiro é concedido direito de existência em hora e lugar determinados, fora dos quais protagoniza um viés de indisciplina/transgressão.

As brincadeiras e os jogos convergem-se, portanto, em atividades indesejáveis, ao ambiente escolar por estarem relacionadas ao prazer e a alegria, afastando-se daquilo que rege a educação escolarizada (atenção, rigidez, disciplina, incutidas pelas estratégias didáticas e pedagógicas) (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Ainda para Neuenfeld (2008), no curto período de tempo, compreendido entre 15 a 20 minutos de recreio há uma grande resistência dos professores quando se propõe a um trabalho de compreensão ou até mesmo de supervisão, direção ou orientação de atividades, pois poucos professores querem abrir mão dos breves minutos de intervalo a que tem direito, para entender como se conforma o recreio a partir das ações das crianças que o vivencia.

Assim, afirmamos existir um vasto mundo de cultura infantil que ainda é pouco aproveitado como conteúdo escolar. Entre outros fatores, por desconhecimento dos professores que acabam por se manterem fechados em um determinado conjunto de atividades que eles conhecem. Desse modo, o presente estudo se justifica considerando que é preciso conhecer e compreender o que elas fazem, com quem e como fazem. Assim, o recreio é um potencial percurso para este ‘saber mais’ *das* crianças e *com* as crianças. Além disso, consideramos imprescindível que o legado adulto conheça os contextos culturais das crianças, a fim de acolher as experiências lúdicas vivenciadas nas diversas circunstâncias de vida cotidiana, procurando sempre ampliá-las. “Isso significa que procurar saber de que brincadeiras ou jogos as crianças gostam e vivenciam pode

enriquecer o processo de ensino-aprendizagem" (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 56).

Percurso metodológico

O estudo de caráter exploratório apoiou-se em uma investigação com ida a campo e buscou fundamento metodológico na abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).Nesta perspectiva, foi desenvolvido em uma Escola Estadual do Ensino Fundamental de um Município do interior do estado de São Paulo. A investigação foi realizada durante o momento de recreio das crianças do período vespertino, totalizando 16 inserções. Participaram do estudo 24 crianças, com idade entre 6 e 11 anos.

Considerando a importância do conviver e do estar com as crianças, optamos pelo viés da observação participante. Tal técnica oferece um maior contato com os participantes da pesquisa e, igualmente, favorece os estreitamentos de vínculos pautados na relação de confiança, que permite chegar mais próximo da realidade social inserida (BRANDÃO, 1981).

Para coleta e registro dos dados utilizaram-se os diários de campo, construídos na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994). Segundo os autores, os diários abordam elementos importantes da inserção participante, retratos dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos, a descrição dos espaços físicos, a descrição das atividades, enfim, englobam aquilo que foi visto, ouvido e experenciado no decorrer da observação.

Para a apresentação e discussão dos dados todo material produzido na fase de coleta foi agrupado via densas leituras e analisado qualitativamente, tendo como suporte os princípios da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009).

Análise e discussão dos resultados

Considerando que o presente texto de análise e discussões é resultante de uma pesquisa mais amplas desenvolvida no recreio escolar. Por ora, apresentaremos um recorte dos resultados, com foco nos dos modos de criação, organização e explicação das crianças às vivências lúdicas.

No recreio instituído pela escola, a prática social decorrente foi criada e vivenciada pelas crianças na manifestação das ações de caráter lúdico. A partir das

observações realizadas, o brincar e jogar estiveram na ótica da principal prática social desenvolvida pelos participantes. Nesse sentido, contextualizamos o conceito de prática social sob a égide das relações que são desenvolvidas entre as pessoas e que através delas os indivíduos interagem com o meio em que vivem (OLIVEIRA et al., 2009). Sendo assim, o brincar se manifestou de diferentes formas, conforme relatado no excerto a seguir:

> Durante o recreio as crianças estão realizando diferentes brincadeiras: brincam de pega-pega (andando), amarelinha, esconde-esconde, jogos com as mãos (pedra, papel, tesoura; caminhão de laranja; adoleta; etc), batem cartinhas, brincam com brinquedos. Também observou-se a brincadeira de elefantinho colorido, siga ao mestre, cachorrinho, cabra cega, estátua, brincadeiras com bonecas, morto vivo (Diário de campo I – 31/04/2015).

Como se lê, são inúmeras as possibilidades de brincadeiras pensadas e vividas pelas crianças, em pequenos grupos ou individualmente, o que demonstra o quanto elas se manifestavam como sujeitos dotados de conhecimentos próprios, produtores e transformadores das ações lúdicas e saberes cotidianos. Igualmente, ponderamos que o recreio reflete o comportamento, as tradições e os valores da comunidade onde a escola está inserida, pois mediante o reconhecimento das brincadeiras notou-se o contexto social vivenciado pelos sujeitos que dela fazem parte.

Sobre isso, Oliveira et al. (2009) apontam que os sujeitos relacionam o aprendido em uma prática social com o que estão aprendendo em outros espaços, e usam dessas aprendizagens para construir novos conhecimentos. Sommerhalder e Alves (2011, p. 20) consideram que a brincadeira "é um espaço em que a criança pode experimentar, descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si própria e sobre o mundo que as cerca".

Para além das nomeadas brincadeiras, existiu um cem número de outras não identificáveis pelos pesquisadores; possivelmente justificado pelas não experiências particulares em torno do modo como as crianças brincavam, ou por não conseguirem, no dado contexto, aproximar-se de todas as crianças e grupos para saber qual era a vivência lúdica desenvolvida simultaneamente.

Nas brincadeiras discriminadas, observamos que as crianças do primeiro e do segundo ano (6 e 7 anos de idade) se dividiam por gênero, enquanto as crianças do terceiro e do quarto ano (8 a 10 anos) brincam de forma mista. Sobre isso, um importante aspecto

observado foi os modos de usar o espaço durante o recreio escolar, em que nas brincadeiras de pega-pega as crianças se misturavam entre meninos e meninas e se espalhavam pelo espaço. Enquanto que nas brincadeiras com brinquedos, por exemplo, bonecas e carrinho, a segregação dos sexos demonstrou-se mais frequente, como mostra o excerto abaixo:

> [...] nisso Fernanda sentou-se novamente, arrancou as bonecas da mão de Raquel e disse que estava na hora do lanche do bebê. Fernanda encontrou no chão um pedaço de bolacha, pegou e quebrou em pedaços pequenos e então os colocou na boca da bebê. Raquel, mais uma vez percebendo que Fernanda não estava deixando ela brincar voltou a sentar no meu colo. Nisso, um garotinho do 1º. Ano sentou-se ao nosso lado. Perguntei para se ele queria brincar de boneca com a gente e ele disse que não. Ouvindo o convite que fiz para o menino, Fernanda aproximou-se e disse que ele não poderia brincar, que ele era menino e que era feio meninos brincarem de boneca. Ele concordou com Fernanda, balançando a cabeça e dando risada (Diário de Campo X – 15/06/2015).

Assim, a diferenciação de gêneros feminino e masculino também foi significada em momentos de atividades coletivas, contudo, sem compartilharem conhecimentos e valores sobre os distintos gêneros de forma direta.

No tocante a relação crianças-pesquisador, interessante destacar que as crianças convidavam e explicavam para a pesquisadora sobre a maneira certa para brincar de modo rotineiro. Nesse sentido, ponderamos que adulto deve se colocar como parte da comunicação que se estabelece entre as crianças e com elas.

> A construção de estratégias comunicativas coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural – de sentido horizontal – de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vistas diferentes, mas que convivem num mesmo espaço e tempo [...] (ROCHA, 2008, p. 46).

Outra circunstância revela o empenho das crianças em trazer o adulto [pesquisadora] à brincadeira. Trata-se da brincadeira de bater cartinhas, vivenciada por Fernando, Vinicius, Nicolas, Igor, Homem de Ferro e Neymar.

> Ao se aproximar do grupo, o Homem de Ferro me disse que eu deveria soprar dentro da mão antes de bater, que isso iria facilitar a cartinha virar, então fiz o que o Homem de Ferro sugeriu e deu certo, consegui virar as duas cartinhas. Nicolas o tempo todo pedia para segurar as minhas cartinhas, pois ele queria contar quantas eu tinha. Vinícius ficava bravo com ele, dizia que ele queria pegar minhas cartinhas para ele sem eu ver, que eu deveria ter cuidado [...] (Diário de campo V – 18/05/2015).

> [...] eu tinha duas cartinhas do "Pou", todas as crianças cobiçavam essas cartinhas, e sempre que iam bater comigo pediam para que eu as colocasse. Observei que Igor queria arrumar as cartas para eu bater, assim ele fazia a famosa "escadinha" que facilitava para que eu conseguisse virar as duas cartas. Além disso, sempre que eu não virava as cartas Igor dizia que havia sido "judiz". Fiquei na dúvida do que era "júdiz" e como Nicolas estava do meu lado perguntei para ele o que isso significava. Ele me explicou que "júdiz" é quando a cartinha bate em algo ou em alguém e que interfere para ela virar ou não, e que quando acontece "júdiz" pode bater de novo (Diário de campo V – 18/05/2015).

Com as precisas explicações ofertadas pelos meninos percebemos que o grupo mudou alguns elementos do brincar para que pudessem continuar desfrutando daquele momento, todavia incluindo a presença do adulto. Observamos que tais experiências permitiram a ampliação da capacidade dialógica com os participantes da pesquisa, recriando outro modo de ser e estar no espaço de interação entre as crianças.

Mediante tal postura, genuinamente elas se organizavam e contavam quais as regras e lugares que participavam da brincadeira, tanto quanto à regra da escola (lugares permissíveis para brincar) e às regras próprias das brincadeiras.

> Quando Nicolas acabou de comer, nos reunimos para decidir do que iriamos brincar. Me lembrei que em minha última inserção, Jéssica havia sugerido para brincarmos de cachorrinho. Perguntei para Jéssica se ela queria brincar de cachorrinho e ela afirmou que sim com um sorriso e dando pulos. Então a nossa brincadeira do dia seria cachorrinho.
>
> Como eu e outras crianças não sabíamos brincar era preciso que alguém explicasse as regras. Perguntei para o grupo quem poderia explicar como era a brincadeira. Jéssica e Nicolas levantaram a mão. Eles começaram a explicar juntos, porém ninguém entendia o que nenhum dos dois fala. Então eu disse que como era a Jessica que havia sugerido a brincadeira, quem iria explicar seria ela.
>
> Mesmo com a Jéssica explicando diversas vezes eu e algumas crianças não conseguimos entender como seria a brincadeira, então Nicolas sugeriu brincarmos uma vez para vermos como era.
>
> A brincadeira se organiza da seguinte forma:
>
> É preciso ter um número ímpar de crianças, assim é formado um círculo. Nesse círculo as crianças fazem duplas, uma das crianças fica sem duplas. As duplas decidem quem será o cachorrinho. A pessoa que for o cachorrinho deve abaixar-se dentro do círculo, na frente da outra criança, que será seu dono. A criança que ficou sem dupla, fica consequentemente sem o cachorrinho, assim sendo, deve tentar roubar o cachorro de outra pessoa. Para isso é preciso piscar para um dos cachorros. Se o dono do cachorro não segurá-lo a tempo ele pode fugir e ir com o outro dono. (Diário de Campo XV – 24/08/2015).

De modo geral, as crianças estabelecem uma relação peculiar para com a pesquisadora e para com as outras crianças. Na vez que não estavam no jogo e a pesquisadora estava jogando com outra crianças todos torciam por ela, mesmo se o adversário fosse alguém muito amigo. No desenrolar dessa brincadeira foi possível perceber que as crianças estabeleceram relações de afeto, criaram laços de amizade ou de inimizade, fizeram escolhas (qual carta jogar, por quem torcer), criaram e solucionaram conflitos, incluíram e excluíram determinadas crianças, reinventando regras de acordo com o jogador.

As crianças entenderam a maneira que o jogo precisa ser para existir, e quem participa da brincadeira também deve seguir as regras. O seguinte trecho de diário revela a explicação das crianças sobre o pega-pega andando, uma das brincadeiras intensamente usufruídas pelos grupos:

> [...] vi algumas crianças tirando 2 ou 1 e perguntei do que elas iam brincar, uma das meninas me disse que iam brincar de pega-pega, então, considerando que é uma regra da escola não correr, eu perguntei: Como vocês brincam de pega-pega se não pode correr? Ela me respondeu prontamente dizendo que eles haviam mudado a brincadeira, que eles andavam rápido e quem tinha que pegá-los ia andando bem devagar, mas que não podia trapacear (Diário de campo I – 31/04/2015).

O correr é expressamente proibido nesta escola. É uma das regras que deve ser respeitada durante o recreio, assim como aguardar no refeitório até o sinal de liberação para ida ao pátio, onde efetivamente brincavam, bem como respeitar o sinal de término do recreio e formar fila para retornar à sala de aula. Entretanto, mesmo sabendo da proibição da corrida e, ainda assim com ganas em desenvolver as brincadeiras que requeriam o correr, as crianças criaram algumas estratégias. O trecho de diário acima demonstra a criação de novas regras pelo grupo, ou seja, o pega-pega andando. O não desrespeito às regras, concomitante à realização da brincadeira, pressupôs que todos os envolvidos entendessem e acolhessem as novas regras.

No que concerne às regras, falamos também da regra enquanto disciplina do jogo, ou seja, da regra enquanto combinado entre os que brincam. Chateau (1987) esclarece a regra como ordem posta em nossos atos, uma ordem subjetiva, ou seja, aquela pensada para facilitar o jogo, em atos e pensamentos. Na organização do pega-pega andando, vemos uma interiorização da noção de ordem pelas crianças, uma ordem subjetiva e compatível com a regra estabelecida pela escola.Em consonância com este

pensar, Borba (2009, p. 145) aponta que: as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo.

Outro episódio nos ajuda a entender um contexto explicativo da brincadeira de bater cartinhas:

> Um dos meninos com o qual bati carta usou as duas mãos para bater e eu perguntei se isso era permitido. As crianças me explicaram que sim, que isso se chama bafão. Outra coisa no jogo que causou tumulto foram os degraus. Degraus são quando uma carta aparece em baixo da outra. Assim, quando se faz degrau na carta as crianças consideram que você está trapaceando. Perguntei ao grupo no qual eu estava se nunca é permitido fazer o degrau, e eles disseram que em alguns casos existe exceção, como quando os dois jogadores acordam antes sobre isso (Diário de campo III – 11/05/2015).

No ato de jogar com as crianças, foi possível perceber que as cartas tinham valores distintos entre si e, na ocasião de um jogador portar uma carta mais valiosa/especial, os outros torciam pela pesquisadora ganhar a respectiva carta.

> Quando eu estava com uma carta dessas, as crianças torciam para eu ganhar, pois se eu ganhasse ia ter uma carta boa e que depois eles poderiam pegar de mim [...] (Diário de campo III – 11/05/2015).

Esse feito revela que embora a pesquisadora fosse incluída e a torcida permanecesse ao seu favor, a preocupação primeira das crianças era a de criar estratégias para ficar com a carta valiosa e, consequentemente, ganhar.

As explicações acerca das procedências da brincadeira, bem como as manifestações de criação e aclaramento da organização, sobretudo do respeito às regras envolvidas no brincar, denotam o recreio como parte da atividade educativa e, como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo. Isso reforça o nosso intento ao defendermos que o tempo/espaço de recreio deve, para além de receber atenção e estar integrado ao trabalho pedagógico escolar, dar atenção às crianças que participam e constroem esse momento como sujeito principal do processo educativo.

Neste sentido, é preciso articular os saberes resultantes das diferentes práticas sociais aos saberes escolarizados, visando práticas pedagógicas que valorizem a diversidade das vivências e de pensamento. O educar-se é um processo contínuo

e,consoante Freire (1992), deve se pautar no diálogo, na convivência, permitindo um olhar a partir da perspectiva do outro, possibilitando a expressão de diferentes pontos de vista e o reconhecimento da importância da palavra do outro, sendo uma formação humana contínua.

Algumas considerações

Ao longo deste estudo identificamos o brincar como a principal prática social intensamente vivenciada pelas crianças, considerando a brincadeira como prática social infantil que gera diferentes transcursos de ensinos e aprendizagem, uma vez que brincar possibilita o conhecer, experimentar e ressignificar. Observamos que por meio das vivências lúdicas as crianças se educam em colaboração, se humanizam.

O brincar esteve envolto por diferentes processos educativos, que muito podem contribuir com as práticas em sala de aula. Entretanto reconhecemos a necessidadede outras produções acerca do temário, para pensar de forma mais aprofundada sobre os processos educativos decorrentes da prática social do brincar e as contribuições que isso pode trazer para a educação formal.

Prescinde ainda debruçar-se em investigações sobre o brincar das crianças em momentos livres oportunizados pela gestão escolar em distintos locais e tempos que transcende o de sala de aula, com ganas em pensar de forma mais aprofundada sobre os processos educativos decorrentes da prática social do brincar e as contribuições que isso pode trazer para a educação escolarizada.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para compreensão das culturas da infância. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 13, n. 2, p. 139-156, 2009.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, Maristela (Org). 3. ed. **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

NEUENFELD, D. J. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores?. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 37-45, 2008.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P.B.G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A.V.G.; JOLY, I.Z.L. Processos Educativos em práticas sociais:reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais...** 32ª Reunião da ANPED, 2009.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-61.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância:** muito prazer em aprender. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011.

ZANOTTO, L.; ALVES, F. D. Diálogos propositivos entre a Educação Física, práticas pedagógicas e recreio escolar no cotidiano do ensino fundamental. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 20, p. 1-6, 2016.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA BRINCADEIRA NA CRECHE: ABRAÇANDO OUTRAS CULTURAS

Lucicleide Santiago Couto de Almeida
Universidade Federal da Bahia/UFBA
lucysanty@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira e a interação são importantes elementos no processo de desenvolvimento infantil. Por isso, a creche sendo um espaço relevante para a aprendizagem das crianças não pode ignorá-las ao organizar as suas atividades diárias. Entretanto, nem sempre essa compreensão esteve clara nos termos legais e nas práticas de ensino desenvolvidas na Educação Infantil.

Sabe-se que no Brasil até o final da década de 1980, as crianças até cinco anos não eram reconhecidas como portadoras de direitos educacionais. As creches públicas, que atendiam as crianças desta faixa etária, vinculadas aos órgãos de assistência social, tinham um caráter assistencialista e compensatório das consequências – físicas e de saúde corporal – da profunda desigualdade social a que estavam submetidas (OLIVEIRA, 2014).

É a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 que esse cenário começa a mudar. A lei expressa o direito das crianças dessa faixa etária à Educação Infantil, bem como o das famílias à educação dos seus filhos e o dever do Estado em garantir a sua oferta. Em decorrência do reconhecimento desse direito surgiu a necessidade de regulamentação do atendimento às crianças em creches e pré-escolas, implicando na elaboração de legislação complementar, considerando as determinações da CF de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996 representou um dos maiores avanços para essa área, pois estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, incorporando-a ao sistema de ensino, reconhecendo a criança como cidadã de direito e instituiu a necessidade de regulamentação das condições necessárias para a oferta e funcionamento das instituições responsáveis por essa importante etapa da educação.

O debate sobre o caráter pedagógico da Educação Infantil foi ampliado e, em decorrência disso, reflexões acerca das questões curriculares. Atendendo a essa

necessidade dentre outros documentos foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI's – de 2010.

As DCNEI's estabelecem como eixos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil a brincadeira e a interação reconhecendo a importância desses elementos para o desenvolvimento/aprendizagem saudável das crianças afastando da Educação Infantil, pelo menos em termos legais, as atividades de treino, massivas e mecânicas muitas vezes observadas no trabalho com crianças pequenas marcadas pela ausência de conhecimento e cuidado com as especificidades da infância.

É nesse contexto de avanços e conquistas, sobretudo do direito de brincar, que se insere este relato com o objetivo de contribuir com as reflexões sobre a relevância do acesso, desde a primeira infância, ao patrimônio cultural de outros grupos culturais para o conhecimento/respeito da diversidade.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O brincar é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Em decorrência dessa compreensão a brincadeira na Creche UFBA é levada muito a sério, por identificar no brincar as várias possibilidades de a criança construir e reconstruir o seu conhecimento e as suas relações com o mundo (KISHIMOTO, 2010).

É através da brincadeira que a criança se desenvolve intelectual, física e afetivamente. Logo, o brincar não se constitui apenas em uma diversão, mas uma forma de educar, de construir e de se socializar, por isso ele é importante para o desenvolvimento infantil. Nesse período, o lúdico é caracterizado pelo exercício das possibilidades corporais de movimentação e de ação no mundo (BRASIL, 1998).

A brincadeira é uma experiência que se adquire e se potencializa na interação com outros sujeitos. As interações sociais são as alavancas do processo educativo, pois o maior estímulo para uma criança são as trocas estabelecidas com outras crianças da mesma faixa etária ou não, essa convivência entre elas é mobilizadora de experiências de aprendizagem. As contribuições de Vygotsky para compreensão da criança como ser histórico cultural que não apenas é influenciada pela cultura, mas que produz culturas vem fortalecendo tais reflexões (KISHIMOTO, 2010).

O foco das instituições de Educação Infantil é a criança, aqui compreendida como sujeito histórico cultural, cidadã de direito. Por isso, a relação entre creche e família deve

priorizar ações de cuidado, educação, interação e ludicidade. A relação entre a creche e a família é de suma importância para o bom desenvolvimento da criança (SALEK, 2010).

Essa relação deve ser de parceria baseada no respeito, no diálogo e no acolhimento. Na Creche UFBA, o respeito às famílias é demonstrado nas pequenas atitudes, dentre outras: reuniões de pais no início e ao longo do semestre, para estabelecer um contato mais próximo com as educadoras e os demais profissionais que trabalham diretamente com seus filhos; apresentação das regras de funcionamento e dos projetos desenvolvidos e, sempre que possível, a participação da família na realização de algumas atividades com as crianças (OLIVEIRA, 2014).

A Instituição em seu cotidiano busca propiciar às crianças a vivência de brincadeiras em diferentes espaços, com rotinas acolhedoras, desafiadoras e adequadas a cada faixa etária. Além de atividades que estimulem o desenvolvimento de seu autoconhecimento e autoestima e que ampliem seu conhecimento sobre potencialidades e limites do seu próprio corpo (OLIVEIRA, 2014).

A Creche UFBA é uma instituição educativa que atende aos filhos dos funcionários e estudantes da UFBA, em tempo integral e/ou parcial. Por isso, é comum receber filhos de estudantes estrangeiros o que contribui para o contato das crianças com a diversidade cultural de outros países no interior da Creche.

A diversidade cultural; sem desmerecer os estudos que abordam a complexidade desse tema nas áreas sociais, culturais, econômicas, políticas etc.; refere-se aos diferentes costumes de um povo que os distingue de outras sociedades, por vezes essas diferenças ocasionam o desrespeito e a violência na relação entre os diferentes. É importante salientar que o processo de globalização tem contribuído cada vez mais para disseminar os aspectos culturais das diferentes sociedades pelo mundo reduzindo essas diferenças, mas não a violência e o desrespeito. Por isso, a importância de propor parcerias semelhantes a essa em que há trocas entre culturas diferentes possibilitando o conhecimento e respeito mútuo (BRANT, 2005; SMIERS, 2014).

Com o objetivo de ampliar o repertório de brincadeiras das crianças e colocá-las em contato com o patrimônio cultural de outros povos, duas famílias – uma indígena e outra italiana – foram convidadas a partilharem suas culturas com a turma do Grupo 1 (G1). Aqui será descrita e analisada a parceria com a família italiana que contribuiu ensinando jogos e brincadeiras da cultura infantil italiana.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

As brincadeiras desenvolvidas na parceria creche-família, tema do presente relato, aconteceram na Creche UFBA com 15 crianças na faixa etária de 1 a 2 anos, sendo nove meninos e seis meninas. As atividades foram realizadas duas vezes por semana nas aulas de Música e de Ritmo e movimento, ao longo do semestre letivo de 2016.2, no turno matutino.

Utilizou-se uma abordagem qualitativa, empregando a análise documental, e a participação da turma em jogos e brincadeiras infantis da Itália, com auxílio de uma italiana, mãe de uma das crianças. A pesquisa documental foi eleita como instrumento metodológico por entender a importância desses documentos para a compreensão dos aspectos trabalhados no desenvolvimento das atividades (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os documentos analisados foram a Proposta Pedagógica da Instituição e os documentos oficiais que norteiam o trabalho da Educação Infantil (Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI's (2010)). Na Proposta Pedagógica buscaram-se as principais concepções da Instituição acerca de criança/infância, e relação creche-família que orientam as suas práticas pedagógicas; enquanto que nos documentos oficiais as orientações referentes ao trabalho com outras culturas na Educação Infantil.

As brincadeiras desenvolvidas na Creche com o auxílio da mãe italiana dividiram-se em três: brincadeiras de ritmo e movimento, brincadeira de roda e jogo de imitação. A participação da mãe ficou restrita às orientações e sugestões à professora, devido ao choque de horários das aulas da Creche e da Universidade.

Nas últimas semanas do primeiro mês de aula, a professora e a mãe italiana passaram a trocar ideias por e-mail. A professora recebeu vídeos de brincadeiras e músicas italianas infantis que poderiam ser desenvolvidas com as crianças. Assim, pode selecionar aquelas mais adequadas à faixa etária da turma e, após aprendê-las, inseri-las nas aulas. É importante acrescentar que o fato de a professora ser fluente no idioma italiano facilitou o desenvolvimento das atividades.

As brincadeiras italianas foram inseridas concomitantemente com as brincadeiras já conhecidas pelas crianças. Assim, na brincadeira de roda foi introduzida uma canção italiana de roda (Giro, giro il tondo); incialmente, as crianças pararam e olhavam umas

para as outras e para a professora demonstrando não compreender, exceto o estudante descendente de italiano. Ele puxou a turma para cantar e acompanhar os passos da música – semelhante à canção brasileira Atirei o pau no gato, pois em um dado momento todos tinham que se abaixar.

Aos poucos, com o passar de algumas aulas, a turma já brincava com tranquilidade. Notou-se que a familiaridade com os movimentos já conhecidos os ajudou a superar a sensação de inércia diante do novo. Ainda nesse sentido de familiaridade, o mesmo ocorreu com a canção italiana *Se sei felice (Se você está contente*), também já conhecida pelas crianças, mudando-se apenas alguns poucos movimentos.

Nesse contexto de troca, de confronto e de interação com outras referências culturais as crianças puderam partilhar experiências significativas importantes para o desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade, diálogo e abertura na relação com o outro, o diferente (BRASIL, 2010).

Uma brincadeira que poderia ser um desafio para a turma foi a canção italiana de imitação dos sons dos animais. Por isso, ao contrário das outras brincadeiras que eles ouviam a música e faziam os movimentos nessa música a turma assistiu ao vídeo onde crianças pequenas cantavam e imitavam os sons solicitados. Observou-se que a língua não foi empecilho para eles se divertirem, imitarem os sons (ao aparecer a figura do animal) e dançarem aproveitando a melodia.

A dança se constitui uma oportunidade ímpar da criança vivenciar a linguagem corporal na sua dimensão cultural, estética e artística. Disso decorre a importância de se promover brincadeiras envolvendo a música, pois ao som dela o corpo se movimenta, produz sensações e expressa sentimentos. Ao favorecer às crianças o acesso à diversidade musical com estilos e ritmos diversos contribui-se para construção de sua corporeidade e subjetividade (SALLES; FARIA, 2012).

No dia do encerramento do projeto, que contou com a participação de todos os pais, as crianças e os adultos brincaram alternando as brincadeiras do universo infantil brasileiro e italiano em uma grande festa de união de culturas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é possível depreender que, no contexto desta experiência, os laços entre a família e a Instituição foram fortalecidos diante dos diálogos e das trocas estabelecidas. Além disso, pode-se constatar que o trabalho de ampliação dos padrões de referência e de identidade no contato com o patrimônio cultural de outros povos, favorecendo o respeito às diferenças, pode e deve ser desenvolvido com as crianças pequenas.

Como contribuição aos estudos futuros, vale salientar que as brincadeiras italianas pesquisadas e realizadas eram similares às brincadeiras brasileiras, o que as diferenciavam eram o idioma e o ritmo; o que nos levar a refletir se isso seria apenas mais um traço do processo de globalização ou herança dos italianos à cultura brasileira ou ainda demonstração de alguns aspectos do caráter universal das aprendizagens infantis. Como escreveu Guimarães Rosa (2001): "vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas".

REFERÊNCIAS

BRANT, Leonardo (Org.). **Diversidade Cultural, globalização e culturas locais**: dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Editora Pensarte, 2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.> Acesso em: 10 de mai. de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2014.

ROCHA, Nívea Maria Fraga (Org). **Instrumentos qualitativos de pesquisa**. Salvador: Etera: 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SALEK, Vânia de Almeida. **A criança até 4 anos**: um guia descomplicado para educadores e pais. São Paulo: Summus, 2010.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SMIERS, Joost. Diversidade cultural como um conceito político: oportunidade e falha e ainda alguma esperança se você desglobalizar um pouco. In: MIGUEZ, Paulo;
BARROS, Márcio; KAUARK, Giuliana (Org.). **Dimensões e desafios políticos para a diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2014.

BRINCADEIRA É COISA SÉRIA O PAPEL DAS PRÁTICAS LÚDICAS NA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS DAS CRIANÇAS NA ILHA DO CAREIRO DA VÁRZEA (AM)

Cruz, Manuela de Queiroz
Witkoski, Antônio Carlos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM
manuela.cruz@ifam.edu.br

O tema deste trabalho trata das representações socioambientais infantis na Amazônia a partir das práticas lúdicas, onde delimitou-se o município do Careiro da Várzea-AM, especificamente a Comunidade de São Francisco, local este, marcado pela acentuada dinâmica do ciclo das águas de seus rios: Amazonas e Negro.

Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Analisar, através das práticas lúdicas, as representações socioambientais das "territorialidades" das crianças camponesas na Ilha do Careiro da Várzea (AM). Como objetivos específicos elencamos os seguintes:Compreender o processo de socialização da criança camponesa na ilha do Careiro da Várzea – AM; Cartografar, a partir das práticas lúdicas, as "territorialidades" das crianças na ilha do Careiro da Várzea – AM; Revelar, através do brincar, as representações socioambientais das crianças na ilha do Careiro da Várzea – AM.

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. As crianças têm apenas noções muito grosseiras sobre espaço e lugar (TUAN, 1983). Espaço é mais abstrato do que lugar. Cada criança, de acordo com sua cultura, com sua subjetividade, construirá representações socioambientais acerca de um determinado lugar e espaço.

Witkoski (2007) utilizou o termo *camponês amazônico* para entender a realidade dos camponeses na calha do rio Solimões/Amazonas, onde registrou que esses sujeitos mantêm uma forte relação com o ambiente natural, principalmente enquanto meio e condição de reprodução por meio do uso de terras, águas e florestas. É essa criança amazônica que estará sob a ótica desta pesquisa; assim, é necessário o enfoque das diversas subjetividades aqui existentes.

Para definirmos lúdico, devemos partir do pressuposto do que Huizinga (2000) define como jogo. Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente

antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte, encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida "comum”. A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode, de maneira geral, ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa.

Para Reigota (1995), a representação de meio ambiente é revelada por um Lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído. Percebemos que, nesta visão, o conceito de meio ambiente pode ser considerado socioambiental, já que leva em conta não só os aspectos naturais e físicos, mas também as relações sociais, culturais, históricas e tecnológicas entre os elementos envolvidos, constituindo-se essencial para a construção e entendimento desta pesquisa.

Tuan (1983) descreve que à medida que a criança cresce, vai se apegando a objetos, em lugar de se apegar a pessoas importantes, e finalmente a localidades. Para a criança, lugar é um tipo de objeto grande e um tanto imóvel. A criança pode desenvolver sentimentos ambivalentes por certos lugares – objetos grandes – que lhe pertencem. Tão logo a criança é capaz de falar com certa fluência, quer saber o nome das coisas. As coisas não são bem reais até que tenham nomes e possam ser classificadas de alguma maneira. A curiosidade pelos lugares faz parte de uma curiosidade geral sobre as coisas, surge da necessidade de qualificar experiências; adquirem, assim, um maior ou menor grau de permanência e se ajustam a algum esquema conceitual. A ideia de lugar da criança torna-se mais específica e geográfica à medida que ela cresce.

A metodologia utilizada pauta-se em uma abordagem socio-antropológica. De acordo com Oliveira (1998), talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou no campo – esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso, porque a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade.

Os sujeitos desta pesquisa serão 20 crianças, a princípio, com idade entre 7 a 12 anos, por estarem em idade escolar, logo o *lócus* da pesquisa será na Escola Profª Francisca Goes localizada no município de Careiro da Várzea-AM, especificamente na comunidade São Francisco. O critério utilizado na seleção das crianças será o da idade cognitiva, baseada na Teoria Construtivista Piagetiana.

A faixa etária escolhida pode ser explicada por ser o terceiro estágio proposto pela Teoria Piagetiana e, assim, chamado denominado *estágio das operações concretas*. Este estágio, que se inicia a partir dos 7 ou 8 anos de idade aproximadamente, se efetivará por volta dos 11 ou 12 anos, e é nesta etapa que ocorre uma verdadeira revolução lógica no desenvolvimento da criança, pois é no início deste estágio que o desenvolvimento psicológico (espontâneo) atinge o nível da reversibilidade da matéria. É o momento da definitiva compreensão da noção lógica de que um objeto pode transformar-se, reverter-se sem perder suas características materiais (PIAGET, 1970). Cada etapa é uma síntese das aquisições anteriores com o modelo adaptativo de assimilação e acomodação piagetiano, em que ainda existem anteriores a este os estágios *sensório-motor* e *pré-operacional* e posterior, o das *operações formais*.

Os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados constituir-se-ão na observação participante, oficinas de desenhos e fotografias, bem como entrevistas.

Como resultados obtidos, uma vez que a pesquisa ainda encontra-se em andamento obteve-se como resultados parciais a relevante importância das brincadeiras para a formação das representações socioambientais das crianças desta Ilha, uma vez que a primeira fase da pesquisa ocorreu durante vazante/seca que compõe os meses de julho a setembro e a outra acontecerá no período de enchente/cheia que corresponde os meses de outubro a junho.

Logo, as crianças estarão em dois ambientes diferentes e esse fator contribuirá para representações socioambientais distintas nestes períodos, implicando em diversas representações sobre um mesmo ambiente.

Profice (2010) afirma que ler o desenho é senti-lo, efetuar uma apreensão distinta da análise e apelar aos recursos emotivos. Trata-se de captar sua mensagem, seu desejo, seus meios de expressão, sua dinâmica, sua função, seu lugar e seu tempo. Em um *continuum* evolutivo que vai da expressão à comunicação, crianças e adultos se encontram

em extremos opostos. O desenvolvimento gráfico retrata este processo de simbolização progressiva que permite distinguir expressão e comunicação, habilidade ainda indisponível nos primeiros anos da infância. Desse modo, o desenvolvimento gráfico da criança acompanha seu amadurecimento psicológico, cuja evolução se desenrola com relativa autonomia em relação ao seu meio.

Conclui-se parcialmente que o elemento água é fator fundamental para a rotina da vida das crianças, assim como as florestas e terras, uma vez que irão ser os lugares de brincadeiras e consequentemente os de socialização destas crianças, além da Escola e assim representados e citados por grande parte dos sujeitos.

As crianças representam através dos desenhos estas “territorialidades”, pois são esses, seus lugares de brincadeiras, de afeição e de aprendizagem com seus familiares, assim contribuindo para a formação de suas cognições e identidades.

Novos trabalhos de campo estarão sendo realizados com enfoque em uma conclusão para a dissertação a ser apresentada pelo Programa de Pós Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia no decorrer do ano.

Segue abaixo alguns desenhos realizados pelos sujeitos da Pesquisa durante o primeiro trabalho de campo. Estes serão tratados e analisados no decorrer da estrutura da dissertação.

Keilane Andrade de Queiroz

nome Lorimara da silva miranda

REFERÊNCIAS

HUIZINGA, J. **Homo Ludens. O jogo como elemento da Cultura**. SP: Perspectiva, 2000.

PIAGET, J. ***Épistémologie des Sciences de Homme***. Dijon: Gallimard, 1970.

PROFICE, C. **Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos**. Tese de Doutorado, Programa de Psicologia Social da UFRN, 2010.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo. Cortez, V 41, 1995.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

WITKOSKI, A. C. **Terras, florestas e águas de Trabalho: os camponeses Amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007.

EM UMA PRÁTICA DISCIPLINAR, COMO FICA O DIREITO DO BRINCAR?

Maria Luiza de Oliveira Wanderlei
Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco
maluoliwander@outlook.com

Hugo Monteiro Ferreira
Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco
hmonteiroferreira@yahoo.com.br

Durante muito tempo as crianças eram sujeitos completamente invisibilizados socialmente. No Brasil, só a partir do final do século XX, mais especificamente em 13 de outubro 1990,com a promulgação Lei nº 8.069 conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é que as crianças e os adolescentes começaram a ser considerados como sujeitos sociais, de direitos e em desenvolvimento.

De acordo com Miranda (2011), as lutas pela implementação do ECA também se desdobraram sob a Constituição Federal (CF) de 1988 que, em seu artigo 227 passou a determinar que

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (MIRANDA, 2011, p. 20).

A criança passou a ser, em termos da Lei, prioridade no atendimento aos direitos humanos fundamentais e à proteção. Chamamos atenção para o direito à liberdade presente no artigo apresentado anteriormente. Este direito é contemplado no artigo 15 do ECA e detalhado em seu artigo 16:

> Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
>
> I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
>
> II – opinião e expressão;
>
> III – crença e culto religioso;

> IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
>
> V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
>
> VI – participar da vida política, na forma da lei;
>
> VII – buscar refúgio, auxílio e orientação (2015, p.12).

A escola não pôde permanecer como um espaço alheio a estas conquistas. Foi provocada a se tornar, antes de tudo, um espaço de proteção dos direitos da criança. O direito à educação, presente tanto na CF quanto no ECA, é complementado através da Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira.

Em seus artigos 29 e 32 definem as finalidades da educação para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, respectivamente:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
>
> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
>
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
>
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
>
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Consideramos que estas finalidades devem ser cumpridas em consonância com todos os direitos presentes tanto no ECA quanto na CF. Logo, a educação deve estar alinhada com o direito à liberdade e este, por sua vez, considera o inciso IV, destacando o direito ao brincar e ao divertir-se. Ou seja, a educação não deve privar as crianças da liberdade, da brincadeira e da diversão.

Diante deste cenário, Miranda destaca que "O Estatuto traz para a seara de debate o direito ao afeto, ao brincar, ao respeito, a liberdade" (2011, p. 20), mas será que estes direitos estão sendo efetivamente vivenciados no ambiente escolar? Como o direito ao brincar é vivenciado nos espaços escolares? O próprio estudioso do campo dos direitos da criança vê como um grande desafio, ainda nos dias de hoje, romper com a cultura da punição e da disciplina presente em muitos espaços, principalmente no espaço escolar.

O presente documento apresenta um recorte de uma pesquisa realizada entre 2015 e 2016 em uma escola da rede municipal de Recife (Pernambuco, Brasil), através do Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).Aqui temos o objetivo de discorrer sobre quais as práticas que as crianças mais se identificam, se aquelas que se aproximam de uma abordagem disciplinar ou transdisciplinar.

Com base nas ideias de Nicolescu (1999) e Moraes (2015), destacamos que uma abordagem disciplinar é aquela que segue uma lógica simplificadora. Numa perspectiva disciplinar, as disciplinas e os conteúdos são vivenciados de maneira isolada, fragmentada, desassociada e desconectada. Para a disciplinaridade, a razão e a emoção são dois polos distintos e opostos. A prática disciplinar é aquela em que há uma priorização no desenvolvimento dos aspectos cognitivos do sujeito.

Já na perspectiva transdisciplinar, baseada nos pilares da lógica do terceiro incluído, dos níveis de realidade e da complexidade (NICOLESCU, 1999; MORIN, 2015), as disciplinas e os conteúdos são interligados, conectados, integrados. É possível estabelecer conexões entre, através e além das disciplinas e dos conteúdos, pois segue a lógica complexa. Nela, razão e emoção são duas coisas indissociáveis. A prática transdisciplinar é aquela em que o sujeito pode desenvolver-se plenamente tanto em seus aspectos cognitivos, quanto emocionais, biológicos, históricos, culturais e sociais. Todos estes elementos estão conectados. É possível aprender se divertindo. O lúdico é um elemento central em uma prática pautada em uma abordagem transdisciplinar (FERREIRA, 2010; MORAES, 2015).

Participaram do processo investigativo duas professoras (uma titular, que chamaremos de D1 e outra de aula atividade[202], que chamaremos de D2) e 17 crianças do

[202] Aula atividade é o dia em que a professora titular da turma tem disponível para realizar outras atividades relacionadas à docência, como planejamento, por exemplo, enquanto outra professora assume a sala de

4º ano do Ensino Fundamental. A escolha a turma se deu por adesão das professoras e das crianças. Para isto, foi realizada uma conversa com as crianças e professoras sobre a pesquisa. Neste momento nos apresentamos, falamos o que pretendíamos realizar e para quê. As professoras e as crianças nos acolheram, por isto foi possível a realização da investigação. Além disso, fizemos uso do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelas docentes e pelos responsáveis pelas crianças.

Do tipo teórica e empírica, nossa proposta metodológica inspirou em métodos etnográficos e adotamos uma abordagem qualitativa. Para a pesquisa empírica foram realizadas observações, com registros em diário de campo e entrevista com as professoras e as crianças.

Durante a entrevista com as professoras, procuramos verificar sua concepção de infância. D2 coloca a infância como um momento da vida em "que a gente não tem responsabilidade com nada e vive para estudar e brincar". ParaJanuszKorczak[203] (1981) e FERREIRA (2015), a infância é uma fase de muita responsabilidade, embora estas responsabilidades sejam diferentes da responsabilidade dos adultos. D1 afirma que a infância é um momento para a criança "ter liberdade". No entanto, como veremos adiante, esta mesma professora priva as crianças do recreio, único espaço/tempo em que o direito à liberdade e ao brincar é efetivamente contemplado.

Compreendemos a criança como um sujeito transdisciplinar, uma vez que a empatia, ludicidade, inspiração, criatividade, temporalidade e o pensamento complexo são características transdisciplinares que estão presentes nelas de forma mais intensa do que nos adultos. JanuszKorczak, em seu livro intitulado "Quando eu voltar à ser criança", publicado em 1981, ilustra bem estas características das crianças.

Em nossas observações, percebemos que as práticas que as crianças mais se identificam são as que levam em consideração as características apontadas anteriormente. Compreendemos que elas só podem ser vivenciadas nos momentos em que a prática se aproxima de uma abordagem transdisciplinar.

---

aula realizando atividades diversas em consonância com o programa curricular previsto para a turma.

[203]JanuszKorczak foi médico, humanista, professor, educador e escritor, dedicou sua vida a uma causa: a defesa dos direitos da criança. De família judaica, foi confinado com as duzentas crianças de seu orfanato no gueto de Varsóvia durante a segunda guerra mundial. Teve a oportunidade de sair de lá, porém preferiu não abandonar as suas crianças. Foi levado com elas para o campo de concentração em Treblinka, onde morreu assassinado pelos nazistas junto com as elas. Escreveu muitos artigos científicos, peças de teatro, panfletos, ensaios psicológicos e livros sobre e para as crianças.

A entrevista com as crianças foi intermediada por uma atividade lúdica, onde elas puderam se sentir mais à vontade respondendo através de desenho ou escrevendo. Perguntamos o que elas gostam e o que não gostam. Quando questionadas sobre o que gostam na escola, muitas crianças destacaram o gosto pelo brincar:

(C11): Eu estou brincando de pega pega com os meus amigos [C8] e [C4]. Elas são muito divertidas e legal brincar com elas são minhas melhores amigas.

(C13): Eu estou brincando de futebol com o meu melhor amigo.

Figura 1: C11 - O que gosta na escola

Figura 2: C13 - O que gosta na escola

O brincar está relacionado à ludicidade, um elemento chave da abordagem transdisciplinar. Em nossas observações, no entanto, percebemos que o espaço para as vivências lúdicas do brincar é ainda muito restrito. Na maioria das vezes, o recreio é o único espaço/tempo em que o brincar era permitido. Chegamos a presenciar situações em que até este pouco espaço/tempo foi tirado das crianças, contrariando assim o direito da criança à liberdade e à brincadeira.

Através dos desenhos da criança, percebemos que nenhuma delas retratou o espaço do brincar dentro da sala de aula. No entanto, percebemos este espaço sendo retratado repetidas vezes ao responderem o que não gostam na escola:

Figura 3: C12 - O que não gosta na escola

(C12): Estou triste porque nós estamos sem recreio.

Dois fatos nos chamam atenção nesse desenho: a) privação do recreio; b) quadro cheio de atividades tradicionais.

Em uma das situações vivenciadas, a professora passou uma atividade para as crianças fazerem em grupo. Esta atividade durou toda a manhã e, pelo fato delas não conseguirem concluir, a professora deixou todos durante uma semana sem recreio. Em outras situações, aconteceu das crianças não levarem a tarefa de casa respondida, resultando no mesmo tipo de punição. Esta prática de privação do recreio foi observada como práticas frequentes das duas professoras.

A negação do direito ao brincar se deu por conta da lógica disciplinar que ainda resiste na educação escolar. As crianças não conseguem realizar as atividades tradicionais no tempo estabelecido pelo adulto, por isso ainda continuam sofrendo punições severas que ferem inclusive os seus direitos. Além disso, enquanto estão na sala de aula "de castigo", elas continuam realizando tarefas tradicionais (cópias ou contas matemáticas repetitivas/exaustivas).

Outra experiência que pudemos observar foi uma ação de uma das monitoras do projeto "Palavra Cantada" que estava sendo oferecido pela prefeitura do Recife nas escolas da rede municipal. As crianças do 4º se juntaram às do 5º ano para realização da vivência. Durante toda a sua realização, percebemos que as crianças estavam alegres com as brincadeiras musicais realizadas e muito interessadas em participar. Apenas C2 depois de um certo tempo parou de tentar, pois estava com dificuldades de acompanhar, mesmo assim, ficou bem atento às brincadeiras e tentativas dos colegas. A monitora falou para as crianças que as professoras da escola iriam ganhar um kit do projeto para utilizar com eles na sala de aula, todos demonstraram gostar da ideia, alguns sugeriram até pesquisar

na internet para ajudar a professora. Ao observarmos ao lado de D1, neste momento ela se virou para nós e falou:

> (D1): Até parece que eu não tenho conteúdo para trabalhar na sala de aula... Eles pensam que eu tenho tempo pra ficar brincando com os meninos. Isso é mais pra a educação infantil, que precisa trabalhar a motricidade... Mas pra o 4º e 5º ano?! Nessa série eles já deviam ter desenvolvido essas habilidades corporais.

A proposta do projeto Palavra Cantada nos pareceu aproximar-se de uma abordagem transdisciplinar. Se bem trabalhado, a partir dele pode-se vivenciar todas características que citamos: ludicidade, criatividade, empatia, inspiração, temporalidade e pensamento complexo. Porém, nos deparamos com uma visão reducionista sobre o direito do brincar. Para D1, parece não ser possível relacionar os conteúdos à serem trabalhados com estratégias que envolvem o brincar. Outro ponto que merece atenção é a ideia de que o brincar deve estar presente apenas na Educação Infantil, quando na verdade é um direito de todas as crianças, sem distinção de faixa-etária ou etapa escolar.

Ainda não há, efetivamente, um reconhecimento da criança enquanto sujeito de direito dentro do espaço escolar. O direito a educação não deveria continuarignorando os outros direitos que as crianças possuem. A temporalidade da criança, que é diferente da lógica temporal do adulto, ainda não é considerada. A dimensão cognitiva do sujeitocriança ainda é vista como uma dimensão isolada e superior às dimensões sociais, afetivas, biológicas, culturais e históricas.

Percebemos que as crianças se identificam mais com práticas que se aproximam de uma lógica transdisciplinar, como é o caso do brincar. No entanto, no contexto escolar há a priorização dos conteúdos disciplinares em detrimento de outros tipos de conteúdo que não se encaixam em disciplinas, como se os aspectos cognitivo e emocional fossem duas coisas completamente separadas. Isto faz com que as crianças tenham pouco espaço para o brincar ou até mesmo sejam privadas desse direito. Em uma lógica disciplinar, o direito ao brincar da criança é deixado de lado, ou até mesmo ignorado pelos professores. As práticas escolares precisam se aproximar da lógica transdisciplinar para reconhecer as crianças em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 de maio de 2016.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 13ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. – (Série Legislação; n. 175)

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1990. 11ª ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. – (Série Legislação; n. 159)

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A infância e a inteligência**: o projeto ficcional de Monteiro Lobato. Recife, Intersemiose Revista Digital. Ano III, Número 6, jul-dez, ISSN 2316-316X 2015.

_____, Hugo Monteiro. Educação escolar e Transdisciplinaridade. **Revista Encontros de Vista**, 4ª ed. 4, p.1-10, 2009. Semestral. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/artigo_1.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____, Hugo Monteiro; LIRA, Cynthia Ferreira de; AMARAL, Gustavo César Barros. Ecoformação, Complexidade, Transdisciplinaridade: A prática pedagógica para além da racionalidade simplificadora. In: **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire**, 2010, Recife.

GUTTON, Philippe. **O brincar da criança**: estudos sobre o desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2012.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. Yan Michalski (Trad.). 1. ed. São Paulo: Summus, 1981. 218 p.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa:** Orientações e Normas para Elaboração de Projetos, Monografias e Artigos Científicos. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 220 p.

MIRANDA, Humberto (Org.). **Estatuto da criança e do adolescente: conquistas e desafios / Escola de Conselhos de Pernambuco**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 255 p.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015. (Coleção Práxis)

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Eliane Lisboa (Trad.). Porto Alegre: Sulina, 2015. 120 p.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999. Disponível em: <http://www.ruipaz.pro.br/textos/manifesto.pdf> Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

_____, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade. In.: CETRANS. **Educação e Transdisciplinaridade**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf> Acesso em 04 de maio de 2016. p. 09 - 25.

CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON PARA SE (RE) PENSAR A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Milna Martins Arantes, SME/UFG/NEPIEC, milnama@hotmail.com*;*
Ana Rogéria de Aguiar, CEPAE/UFG/NEPIEC, ana-rogeria-aguiar@hotmail.com;
Ivone Garcia Barbosa, FE/UFG/NEPIEC, ivonegbarbosa@hotmail.com.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a brincadeira à luz da teoria walloniana, analisando de modo sistemático as obras de Henri Wallon (1975; 1998). O estudo integra as pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos/UFG, que desenvolve investigações que abrangem várias temáticas. Para este autor o brincar pressupõe uma aprendizagem social, isto é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. Aprofunda-se nas seguintes categorias movimento, afetividade e interação para desvelar a importância da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva a teoria walloniana se contrapõe ao conceito de que o movimento diz respeito apenas às manifestações mecânicas e neurológicas, dando um traço original à motricidade humana compreendendo-a como expressão/linguagem; afirma que a dimensão afetiva refere-se tanto à formação do sujeito, quanto a construção do conhecimento e que a interação se constitui como um elemento chave nas aprendizagens humanas e são permeadas por afetividade. Interagir com o outro e com o conhecimento por meio do brincar significa trocar, dividir, somar, modificar/transformar, ampliar, contrapor, negar, reconstruir, portanto enriquecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Por fim, afirma-se a brincadeira como uma atividade privilegiada, capaz de favorecer os processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Brincadeira. Henri Wallon. Educação Infantil

Refletir sobre a Educação Infantil e a brincadeira faz-se necessário e é de grande relevância em função das novas determinações impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/96), em especial pelas orientações instituídas através das políticas educacionais via Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Resolução CNE nº 5 DE 2009 - e dos desafios colocados para a Educação Infantil tanto no campo educativo quanto no campo acadêmico.

Atualmente o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB Nº5 DE 2009, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil que estabelece, em consonância com a LDBEN – Lei 9394/96, a Educação Infantil com primeira etapa

da educação básica, dever do Estado, oferecida em creches (0-3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos).

No texto das Diretrizes a criança é compreendida como ”sujeito histórico, de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca (...)e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Sendo as brincadeiras e as interações eixos norteadores do currículo e das práticas educativas da Educação Infantil e deverão possibilitar às crianças experiências que Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

> Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
> Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
> Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
> Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
> Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
> Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
> Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
> Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
> Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.(RESOLUÇÃO CNE nº 5 DE 2009)

Nesse contexto, faz-se necessário compreender a importância da brincadeira, sua relaçãocomo processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, assumindo-acomo uma das atividades principais da criança que a possibilita conhecer o mundo, o outro e a si mesma.

Destaca-se que no campo acadêmico a brincadeira vem sendo assumida por diversos autores, ora vinculado a uma atividade natural e espontânea da criança, ora a uma atividade sociocultural que deve ser mediada pela outro, isto é, apropriada e (re) significada.

Este trabalho é parte dos estudos e trabalhos que desenvolvemos no Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos/UFG. Para discutir o brincar na Educação Infantil aprofundamos nossas leituras nas obras de Henri Wallon, com vistas a construir novas versões críticas sobre as práticas pedagógicas, de tal forma que possamos cada vez mais nos tornar capazes de intervir qualitativamente na educação das crianças menores de 6 anos de idade.

Henri Wallon: aproximações conceituais

Wallon, nasceu na França em 1879, graduou-se em filosofia (1902), desenvolveu uma filosofia dos fatos, demonstrando grande interesse pelas teses socialistas e em Medicina, doutorando-se (1908). Manifestou grande interesse pela psicologia, tornando um grande estudioso do psiquismo humano, da gênese dos processos psíquicos. Seus estudos abordaram temáticas complexas como o comportamento emocional, a consciência do próprio corpo, a consciência de si, o jogo e atividade lúdica como um dos fatores que permitem a adaptação e a inserção da criança no meio social. E, ainda, as relações entre o ato e o pensamento.

Sua opção pelo materialismo dialético se deu em função deste permitir uma síntese dos diferentes pontos de vista filosóficos e por considerar o psiquismo humano uma realidade que deve ser explicada pelas relações simultâneas entre o biológico e o social, abarcando as dimensões psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas. Assim como, por possibilitar o estudo da criança de forma contextualizada e concreta, isto é, compreendê-la como um sujeito, inserida no seu meio.

Henri Wallon buscou apreender o psiquismo humano nas suas permanentes transformações e nas relações que se estabelece entre o orgânico, biologicamente organizado e o meio social no qual o mesmo está inserido. Nesse sentido, a análise walloniana propõe um abordagem dialética das interaçõeshumanas, entende-se que estas interações são dinâmicas e estão em constante movimento, isto é, ao mesmo tempo que o

homem interage com o outro e com o meio sócio-cultural e físico, ele transforma e é transformado. O homem, por sua vez, se auto transforma a partir destas relações.

Portanto, para este autor o psiquismo humano é simultaneamente biológico e social, sujeito de uma dupla história. É a partir das interações recíprocas, biológico e social que a vida psíquica se constitui e é esta integração o ponto original de sua obra. Assim, a psicogênese no homem está ligada a duas condições, uma orgânica, outra relativa ao meio em que a criança vive e dá motivos às suas reações (linguagem e instrumentos), denominado por Wallon de "alimento cultural":

> Todo indivíduo recebe a marca da civilização que regula a sua existência e se impõe à sua actividade. A linguagem que dela recebe é o molde dos seus pensamentos, dá aos seus raciocínios estrutura. Os instrumentos que ela propõe modelam os seus movimentos. A organização da família, as relações entre crianças e os adultos, entre sexos, entre indivíduos e coletividades, impõe à sua afetividade quadros mais ou menos rígidos, imperativos, proibições susceptíveis de influir profundamente na constituição da pessoa. (Wallon, 1975, p. 57)

Segundo Wallon, a condição maior do progresso psíquico do homem esta mais relacionado a plasticidade do aparelho psíquico, do que na herança genética, isto é, a superioridade psíquica do homem estabelece conexões com as aprendizagens que o indivíduo vivência no decorrer de sua história de vida, que se tornam complementares e indispensáveis ao organismo, que lhe fornece a base biológica para o seu desenvolvimento.

Brincar na Educação Infantil: movimento, afetividade e interação

Brincar na Educação Infantil tem se constituído como uma atividade fundante das práticas pedagógicas, portanto seu estudo e aprofundamento se faz necessário, com vista a (re) pensar esta atividade, sua inserção, seu caráter pedagógico, sua potencialidade educativa nos aspectos psicomotores, afetivos, socializadores, assim como uma atividade que possibilita à criança apropriar-se da cultura, (re)significando-a. Para tanto, os estudos de Henri Wallon sobre a brincadeira são extremamente importantes.

Para este autora brincadeira é uma atividade que não deve ter razão fora de si mesma, isto é, o brincar deve ser uma atividade cuja finalidade esteja no processo de brincar/jogar, nas palavras do autor "uma finalidade sem fim". Portanto ao subordiná-lo a um fim (a um produto) perde-se o caráter lúdico, de jogo (WALLON,1995, p.75).

As crianças, desde a mais tenra idade, absorvem-se nessa atividade aproveitando todas as potencialidades que estas as possibilitam, seja por meio da ampliação das função sensório-motora, destreza, precisão, rapidez, enfim a ampliação de sua motricidade; seja nas funções de articulação, memória verbal e enumeração, fórmulas, entre outros, com muita avidez; ou das funções de sociabilidade, a interação, o convívio em grupos, equipes, colaboração, disputas, as quais estão diretamente ligadas a afetividade e as emoções.

Para as crianças o brincar vincula-se a uma atividade de prazer, envolvente, como afirma Wallon uma atividade "jubilosa ou apaixonante" (idem 1995, p.78), que envolve as crianças de tal modo que estas buscariam atingir toda a sua plenitude, atingir seus limites, exercer sua autonomia, tal como nos adultos, libertar-se das atividades habituais, relacionadas apenas ao mundo real, quotidiano, obrigatório.

É interessante destacar que os estudos wallonianos buscaram estabelecer em que medida o jogo infantil assemelhava-se ou distanciava-se dos jogos dos adultos, nesse sentido o autor afirma que,

> O jogo é, sem dúvida, uma infracção às disciplinas ou às tarefas que a todo o homem impõem as necessidades práticas da sua existência, a preocupação da sua situação, da sua personagem. Mas, longe de ser a negação ou a renúncia dessas necessidades, o jogo pressupõe-nas. É em relação a elas que é apreciado como uma descontracção e também como um recobrar de energias, porque livre das exigências de tais atividades, o jogo é livre inventário e a manifestação das várias disponibilidades funcionais. Só há jogo se existir a satisfação de subtrair momentaneamente o exercício de uma função às imposições ou às limitações que normalmente ela sofre de atividades de certo modo mais responsáveis, isto é que tem um lugar mais eminente nos comportamentos de adaptação ao meio físico ou ao meio social. A desintegração passageira supõe a integração habitual (WALLON, 1995,78).

Wallon, destaca dois elementos fundamentais na brincadeira, quais sejam a ficção e a regra. A ficção está diretamente ligada a introdução do uso de simulacros, isto é, a ação da criança é dirigida não mais pelas determinações situacionais ou pelo objeto, mas pelo símbolo que se tornará o suporte para as suas combinações intelectuais. Quanto as regras tornam-se

> (...) dificuldades escolhidas, específicas, que é preciso resolver por si mesmas e já não sob a pressão dos acontecimentos, do interesse. No entanto, este caráter gratuito da obediência as regras está longe de ser absoluto, definitivo; a sua observância pode ter por efeito a supressão do jogo que elas foram feitas para alimentar; porque, se é verdade, que o seu significado procede da atividade que elas regulam, podem também, inversamente, contribuir para lhe retirar o carácter de jogo (WALLON, 1995, p. 83).

Wallon ressalta também a importância da imitação como uma regra da brincadeira das crianças mais novas que ainda estão sobre forte determinação do concreto/real. Elas imitam as maiores, de maior prestígio até atingirem uma relação mais abstrata com as

situações, objetos e com o Outro. As crianças menores encarnam, imaginam-se no lugar da outra. Futuramente elas demonstrarão sentimentos de hostilidade/resistência ao modelo e preferiram a si mesmas.

Henri Wallon (1995) categorizou quatro tipos específicos de brincadeiras – puramente funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação. As brincadeiras funcionais possuem um caráter exploratório desde o próprio corpo até som produzido ao tocar determinado objeto, cuja finalidade é a exploração e ampliação dos gestos. As brincadeiras de ficção envolvem a imaginação/fantasia/interpretação,são as chamadas brincadeiras de faz-de-conta e abarcam situações imaginárias e objetos como bonecas, cavalo de pau, entre outros.

Já as brincadeiras de aquisição a criança é toda "olhos e ouvidos" – observa, escuta, percebe e compreende coisas, seres, etc.,são absorvidas, segundo Wallon, plenamente na atividade. E por fim, os jogos de fabricação queenvolvem o reunir, combinar, modificar, transformar objetos, criar. Nesses jogos a ficção e a aquisição se fazem presentes (idem, p.74).

Pensando essas brincadeiras no contexto das instituições de Educação Infantil, buscamos agora ampliar nossa análise recorrendo aos estudos wallonianos acerca da psicomotricidade, da afetividade e da interação, tendo como norte o debate pedagógico sobre as brincadeiras categorizadas pelo autor e sua contribuição para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Associamos o estudo das brincadeiras funcionais e de aquisição com a pesquisa desenvolvida por Wallon acerca do movimento. Para este autor o movimento deve ser compreendido como linguagem, isto é possui uma dimensão expressiva, rompendo com a perspectiva meramente mecanicista da motricidade humana. As crianças comunicam-se,por meio do movimento, suas necessidades e seus estados de humor,para Wallon,o movimento pode dar testemunho da vida psíquica da criança desde a mais tenra idade. Constata-se que a primeira forma de movimento é, sobretudo, afetiva e expressiva. O autor destaca também a importância do desenvolvimento das praxias, do gesto (pegar, empurrar, abrir ou fechar, entre outros) como sendo o início da dimensão cognitiva do movimento. Portanto as brincadeiras funcionais e de aquisição cumprem um importante papel na ampliação das vivências motoras das crianças, ampliando sua capacidade de expressão e domínio das compleições motoras.

Os jogos de ficção incorporam a atividade de imitação que para Wallon tem um papel significativo na evolução psíquica da criança. Para este autor a imitação

primeiramente, constitui-se pela repetição de um gesto que a própria criança acaba de executar ou que foi realizado na sua frente, jogo de persistência a um estímulo recente. Em um nível mais elevado, a criança não necessita do modelo presente ou de uma excitação atual para realizar a imitação, entrando na esfera da representação. É quando a criança revive cenas impressionantes, quando se imagina no lugar de uma personagem. Neste momento, a imitação se tomou verdadeiramente iniciadora (WALLON, 1975).

Brincar de maneira geral – seja nas brincadeiras funcionais, de aquisição, de ficção e de aquisição – envolve o interagir, estar com o Outro, compartilhar - aprendizagens, espaços, ideias, interesses, objetos, entre outros, e esse processo é permeado pela dimensão afetiva que ocupa uma posição central na psicogenética no que se refere tanto à formação do sujeito, quanto na construção do conhecimento. Para Wallon (1998), a atividade emocional é, ao mesmo tempo, social e biológica, pois realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, que só é atingida pela mediação cultural. Pela afetividade, então, o psiquismo emerge da vida orgânica, correspondendo às suas primeiras manifestações.

O vínculo que a afetividade estabelece entre a criança e o meio humano, no qual está inserida, possibilita-lhe ter acesso ao universo simbólico da cultura, permitindo a posse dos instrumentos necessários ao desenvolvimento.A emoção possibilita as impulsões coletivas, isto é, a fusão de consciências individuais (Wallon, 1998, p.l43). Portanto, o contato com crianças nas situações de brincadeiras lhes oferece os motivos para que as mesmas se exprimam ou se realizem. Para as crianças, é indispensável a presença do outro, seja na instituição de Educação Infantil, na família ou nos grupos de que venham a participar. Nesse sentido, promover uma maior coesão no grupo, uma sintonia afetiva entre as crianças eentre criança-professor/a, favorece a constituição de campos emocionais e consequentemente de ambientes ricos e mais propícios a aprendizagem.

Considerações finais

As reflexões expostas nos levam a perceber a grande relevância da interação com o outro, na vida das crianças e dos espaços educativos. Neste sentido buscamos em Wallon compreender melhor a instituição de Educação Infantil e seu papel enquanto meio, capaz de ampliar as relações sociais da criança e sua participação em diferentes grupos. Nas instituições educativas as crianças têm a oportunidade de conviver com

outras crianças e adultos, de diferentes meios sociais, o que promove uma maior ampliação de suas referências de comportamento, hábitos, valores e conhecimentos.

Neste contexto, a brincadeira se constitui uma atividade culturalmente constituída que tem profunda relação como o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil pois,possibilita-a exploração e ampliação dos gestos ampliando sua expressividade e habilidade motora; o de uso de simulacros e dos símbolo que se tornarão o suporte para as suas combinações intelectuais; o reunir, combinar, modificar, transformar objetos, criar; o interagir com o Outro; ampliar os campos afetivos e socializadores; apropriar-se da cultura e (re)significá-la (WALLON, 1995).

Referência

ARANTES, Milna Martins. Dialogando com Wallon. Monografia de Especialização de Educação Infantil, Faculdade de Educação/UFG, Goiânia, Go, 2000.

BARBOSA, Ivone Garcia. A formação de conceitos na pré-escola. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 1997.

_____. Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, GO, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução Nº 5, DE 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DF, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br. Acesso em 3/6/2017.

DANTAS, Heloysa. A Infância da Razão Uma introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon. São PAULO, SP: Manole Dois, 1990.

DANTAS, Pedro. Para conhecer Wallon Uma Psicologia Dialética.São Paulo, SP: Brasiliense s/a, 1983.

GALVÃO, Isabel. HENRI Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. O espaço do movimento investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP,1992.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança.Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda, 1998.

_____. Psicologia e Educação da Infância.Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

O REGISTRO DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Nancy Nonato de Lima Alves
Faculdade Educação/Universidade Federal de Goiás
nancynlalves@gmail.com
Fernanda Antunes Guimarães Fortini
Faculdade Educação/Universidade Federal de Goiás
nanda.fortini@hotmail.com
Liduina Vieira Arantes
Faculdade Educação/Universidade Federal de Goiás
lidu_arantes@hotmail.com

A brincadeira no desenvolvimento infantil

Este artigo, de natureza teórica, discute o registro das brincadeiras no contexto da Educação Infantil. Com base na perspectiva sócio-histórico-dialética[204], analisamos o registro das brincadeiras como processo e procedimento necessário ao trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil. O estudo integra oprojeto "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas", realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Entendemos a brincadeira – faz de conta, jogo de papéis – como atividade fundamental na infância para o desenvolvimento integral da criança. De acordo coma psicologia sócio-histórico-dialética, o desenvolvimento humano é cultural, um processo não linear,de transformações qualitativas, que passa "por um mesmo ponto a cada nova revolução" (VYGOTSKY[205], 1994, p.74),articulado dialeticamente à aprendizagem, que ocorre nas interações entre as pessoas e com o mundo. Para a criança desenvolver-senão é suficiente a maturação supostamente natural, mas são necessárias, sobretudo, a mediação e a organização intencional de situações que possibilitem a constituição e a

[204]Empregamos a designação "psicologia / perspectiva sócio-histórico-dialética" proposta por Barbosa (1991, 1997) para denominar a produção dos autores russos Vygotsky, Luria, Leontiev e colaboradores, bem como do estudioso francês Wallon.

[205] A grafia do nome deste autor pode ser encontrada em diversas formas. Neste artigo, em consonância com os estudos e publicações realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), utilizaremos a grafia Vygotsky nos casos de referência geral ao autor, e preservaremos a grafia adotada pelos editores de acordo com a obra citada.

internalização de funções psíquicas, conhecimentos, afetos e atitudes que a criança não adquire espontaneamente.

A relação de interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento foi afirmada por Vygotsky, ao considerar que aprender é necessário para que a pessoa se desenvolva. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), formulado pelo autor, mostra exatamente que o desenvolvimento infantil é constituído do que a criança é capaz, o que ela demonstra saber/fazer de modo independente e, também, do que ela realiza com ajuda, em ações compartilhadas, das quais poderão resultar novos domínios afeto-cognitivos, levando a outros níveis de desenvolvimento.Nas atividades sociais, agindo em cooperação, a criança pode exercer atitudes, pensamentos, afetos que ainda não seria capaz de exercer com autonomia e independência. Nestas atividades, as capacidades da(s) pessoa(s) mais experiente(s) tornam-se suporte para as ações e pensamentos da criança, mesmo que ela não possua a autonomia para realizá-los sozinha.

Segundo Barbosa, Alves e Martins (2011, p. 136-137) deve-se entender a ZDP não como capacidade ou característica individual de cada criança, mas como espaço de interações e de ações compartilhadas "em que os diferentes participantes interagem com 'novas' informações e atividades, recebendo orientações de parceiros mais experientes, que possibilitem estabelecer outras relações". Nesse sentido, o conceito de ZDP é fundamental para se compreender a brincadeira no desenvolvimento da criança e na instituição de educação infantil.

A brincadeira é uma atividade consciente, especificamente humana (VIGOTSKI, 2007; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2014), e social, variando na história e nos diversos contextos culturais, que possibilita à criança interagir, compreender (des)construir, (des)ordenar e transformar a realidade que a cerca, apropriando-se criativamente da cultura na qual esta inserida. Isto confere à brincadeira infantil uma dimensão revolucionária. A (re)construção e (re)produção cultural ocorre na interação dos sujeitos, com outros sujeitos e com o mundo, que é um processo dialético e contraditório (VIGOTSKI, 2007; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2014).

Em situações de brincadeira a subjetividade criadora se torna dinâmica e o sujeito perspicaz ao mundo vivido.Segundo Vigotski (2007, p. 35), na brincadeira surge "a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos [...] colocando-a num

nível superior de desenvolvimento". Na mesma perspectiva, Barbosa, Alves e Martins (2011, p. 138) afirmam que "a brincadeira combina dialeticamente fantasia e realidade, regras e situação imaginária, prazer e desprazer", e ao brincar a criança atua em um campo simbólico, pela construção de significados, aprendendo a agir numa esfera cognitiva (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2011).

Na situação imagináriao significado se sobrepõe à ação e ao objeto, assim, uma criança que está brincando torna-se outro, desempenha papéis assumindo as regras inerentes ao respectivo papel – seja de mãe, de professora, de médica, de super-herói, de animal, etc. – subordinando sua própria vontade ao enredo da brincadeira. O comportamento infantil na brincadeira "[...] está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano" (VIGOTSKI, 2007, p. 35). Com isso, ela pode aprender "novas formas de agir e pensar, sentir e se relacionar" (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2011, p. 138). Deste modo, a brincadeira constitui zonas de desenvolvimento proximal, tornando-se fonte do desenvolvimento das crianças e, de certa maneira, possibilita-lhes(re)elaborar e (re)construir o mundo.

Avaliação e registro das brincadeiras.

Em uma perspectiva sócio-histórico-dialética, as instituições de educação das crianças de zero até seis anos de idade[206] são contextos privilegiados para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Entendemos, conforme Barbosa (1997, p. 149), que cabe a tais instituições promover a educação e a formação multifacética das crianças "[...] integrando-as à vida social, às problemáticas da ciência, da técnica e da arte, desenvolvendo, simultaneamente, os aspectos físico, afetivo, intelectual, estético e ético [...] servindo à inauguração de novas formas de mediação". É um papel complexo e

[206] Segundo a legislação vigente, a Educação Infantil abrange a faixa etária de zero a cinco anos de idade, porém defendemos a educação das crianças de zero até seis anos de idade nesta primeira etapa da Educação Básica, demarcando a luta – assumida por pesquisadores, dentre os quais o NEPIEC/FE/UFG, por movimentos sociais como os Fóruns e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) – pela garantia do direito das crianças que completarem seis anos após a data de ingresso no Ensino fundamental (31 de março, conforme Resolução CNE/CEB n° 1, de 14 de janeiro de 2010), permanecerem na Educação Infantil no ano corrente. Em segundo lugar, "por acreditar que os processos de aprendizagem e desenvolvimento estão para além de uma delimitação etária. Em nossa perspectiva teórico-metodológica, a prática pedagógica, situada em um contexto social, cultural, econômico e político, deve estar alicerçada e organizada, tendo por referência as especificidades concretas de desenvolvimento das crianças." (SILVEIRA, 2015, p. 33).

fundamental, que, obviamente, requer condições materiais e pedagógicas de funcionamento, além da formação e valorização docente, asseguradas em políticas públicas comprometidas com a educação de qualidade socialmente referenciada para todas as crianças brasileiras.

No trabalho pedagógico com crianças de zero até seis anos de idade, a avaliação é uma prática intencional, planejada e reflexiva nas instituições.A intencionalidade do processo avaliativo define-se conforme as intenções, concepções e atitudes do professor e da proposta político-pedagógica institucional, sendo permeado de sentimentos, percepções e valores morais. O processo avaliativo abrange tanto o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, quanto a proposta político-pedagógica e o trabalho pedagógico, com a finalidade de promover situações intencionais que ampliem as possibilidades de apropriação/criação de conhecimentos, afetos, atitudes para uma formação integral, crítica e criativa da criança.

Nessa direção, avaliar pressupõe conhecer o percurso, os processos e modos de aprendizagem das crianças; valorizar e (re)conhecer as conquistas infantis – em relação a si mesma e aos objetivos educativos; identificar possibilidades de novas aprendizagens, bem como analisar as ações docentes e a realização das propostas de ensino. Avaliar, portanto, deixa de se caracterizar como julgamento, aferição de conhecimentos, classificação e comparaçãodas crianças. Pretende-se que a avaliação se constitua como a construção de uma memória pedagógica, com base no registro das ações e situações vivenciadas no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, fixou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e no Artigo 31, estabelece que o processo avaliativo se realize por meio de acompanhamento e registro, sem o fim de promoção da criança, mesmo que seja para o acesso ao Ensino Fundamental. Assim como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelecem que a avaliação seja realizada de forma processual e contínua, incidindo, desta forma, sobre todo o contexto de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Neste sentido, considera-se que o processo avaliativo deve ser realizado a partir de uma observação sistemática dos “[...] comportamentos de cada criança, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, com utilização de múltiplos registros

realizados por adultos e crianças (...), feita ao longo do período em muitos e diversificados momentos.”(OLIVEIRA, 2010, p. 13).O registro garante a produção de uma memória pedagógica coletiva e individual que permite compartilhar a singularidade dos percursos e vivências na creche e na pré-escola. É uma maneira de tornar visível para a própria criança suas aprendizagens, os desafios que cada uma encontra na vivência desses processos, bem como as possíveis necessidades de mudança da prática pedagógica do professor. Desta forma é imprescindível que o/a professor/a de creches e pré-escolas investigue como cada criança aprende, faça o planejamento e a avaliação sistemática do trabalho pedagógico a ser realizado cotidianamente. Para isto, é necessário dominar conhecimento e habilidades e tais como: ouvir, observar, dialogar, indagar, compreender e refletir sobre as crianças durante as brincadeiras.

Ao registrar as falas, os gestos, as brincadeiras favoritas, os brinquedos mais utilizados, os personagens mais protagonizados, os enredos mais elucidados, o professor poderá compreender mais sobre o contexto sociocultural e econômico de cada uma delas. Esses aspectos mostram o movimento de cada criança em relaçãoàs suas condições materiais e simbólicas de existênciae constituem elementos fundamentais para acompanhar as percepções e elaborações das crianças, bem como para ampliar as suas aprendizagens no decorrer de todo o processo educativo. Importante considerar que a brincadeira por ser atividade cultural é impregnada das características das sociedades e grupos sociais, portanto, sua potencialidade de crítica e transformação social insere-se no contexto sócio-político mais amplo. A contradição e a alienação constitutivas das sociedades regidas pelo capital se espraiam por todas as dimensões e atividades humanas, configurando subjetividades alienadas e, certamente, marcando também a infância e suas atividades, dentre elas a brincadeira. Nesse sentido, compreender a materialização das brincadeiras e seu papel no desenvolvimento infantil pressupõe a compreensão de suas possíveis características alienadoras e alienadas.

Registrar frequentemente as brincadeiras leva a uma necessidade de pensar e de avaliar criticamente as condições nas quais ocorrem as interações criança/criança e criança/adulto. Durante o registro das brincadeiras, fazer juízo de valor e/ou rotulações para com as crianças, são comportamentos preconceituosos incompatíveis com uma observação cuidadosa, objetiva, construtiva, criteriosa, respeitosa, sensível e reflexiva. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999). É através do diálogo, durante a brincadeira, que as crianças vivenciam a realidade criticamente e o professor tem a oportunidade de ouvir

as crianças sobre o que elas pensam dessa realidade; entrecruzando seus pensares, trazendo durante esta atividade novos elementos dos saberes científicos, problematizando, indagando os sujeitos durante a brincadeira, dialogando e acima de tudo, respeitando a identidade e dignidade de cada criança.

É preciso registrar sistemática e detalhadamente as experiências cotidianas vivenciadas pelas crianças, para que se tenham condições de fazer importantes reflexões, levantando hipóteses e debatendo-as com outras pessoas que interagem com a criança, inclusive os familiares, para que se possa, então, formalizar um registro coerente e consistente.Observar, registrar e avaliar as brincadeiras das crianças é um exercício cotidiano, que necessariamente, requer olhar investigativo e atenciosa escuta, fundamentados em uma sólida formação teórico-prática que possibilite realizar a seleção e a análise cuidadosa das informações de modo consistente, crítico e criativo. As informações obtidas e registradas pelo professor fornecerão subsídios relevantes para seus próprios planejamentos, planos, projetos e organização das atividades (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999); proporcionando, desta forma, uma análise crítico-reflexiva dos avanços, retrocessos, o refazer do percurso traçado, o recomeçar, o intervir nas dificuldades, dentre outros.

Salientamos aqui, uma importante recomendação que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), que é compartilhar a documentação pedagógica com as famílias, para que os responsáveis também possam acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo em que tomam mais ciência do próprio trabalho pedagógico, fortalecendo o diálogo e a participação familiar. Pode-se considerar que a avaliação na Educação Infantil possui tríplice finalidade, no que se refere ao acompanhamento da trajetória da criança, à participação das famílias no processo educativo e à análise do trabalho pedagógico de cada professor e da instituição como um todo, reporta não somente à ação docente individual, mas, especialmente, às políticas educacionais, às condições de trabalho e de formação docente.

Considerações finais

O conceito sobre criança tem sofrido importantes modificações, por meio de históricas lutas, para que sejam assegurados os direitosinfantis, dentre eles, de brincar e se divertir, percebendo as crianças como seres históricos, sociais e culturais e reconhecendo que elas vivem um momento específico de sua existência, com necessidades que precisam ser conhecidas e respeitadas.Nesse contexto, é imprescindível que as instituições de educação infantiltenham clareza da intencionalidade pedagógica do processo de ensino-aprendizagem e realizem um trabalho comprometido, que responda às necessidades e aos interesses de cada uma delas, bem como aos objetivos e finalidades da proposta político-pedagógica.

Quando o professor insere noplanejamento do trabalho pedagógico os mais variados instrumentos de mediação para as crianças, por meio das brincadeiras, ele oferece inúmeras possibilidades de interação e elas conseguem reorganizar o seu modo de pensar, agir, interagir, conseguem expressar seus desejos, suas reflexões, propor soluções na resolução de problemas. Ao registrar cotidianamente esses momentos das brincadeiras, além de observar, o professor participa ativamente desses processos e obtém subsídios para avaliar o desenvolvimento das crianças na coletividade e individualidade de cada uma, por meio da escuta, do apontamento de caminhos e do respeito às diferenças entre elas.

Conclui-se que o registro deve abranger as ações individuais e coletivas das crianças, captando as formas de expressão e criação, os significados, as potencialidades emancipatórias e as marcas de alienação nas brincadeiras, mas também é necessário que seja sistematicamente retomado pelos profissionais como material para construir a reflexão teórico-prática sobre a ação docente e o projeto educativo. Isso requer formação adequada e condições de trabalho docente para não se tornar simples tarefa burocrática e sobretrabalho para os professores da Educação Infantil.

Referências

BARBOSA, Ivone Garcia. *Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética:* contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

BARBOSA, Ivone Garcia. *Pré-escola e formação de conceitos:* uma versão sócio-histórico-dialética. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. LIMONTA, S. V. *Didática e práticas de ensino* – texto, contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Ed. PUC Goiás, 2011.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Tereza; SOLÉ, Isabel. A avaliação e a observação. In: *Aprender e ensinar na Educação Infantil.*Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL.***Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.***LDB.Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Brasília: 1996.** Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 20 de junho de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 05/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

ELKONIN, DaniilB.*Psicologia do jogo.*Tradução de Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: *Anais I Seminário Nacional:* Currículo em movimento - perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. *Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia, 2015.

VIGOTSKI, LevSemenovich.A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.*Tradução de Zoia Prestes.Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social:COPPE/UFRJ, nº 8,p. 23-36, abril de 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente:*O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Alexis; Lev S. VYGOTSKY; LURIA, Alexandr Romanovich [et al.]*Psicologia e Pedagogia* - Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICO-EDUCATIVA COM CRIANÇAS DE 03 A 05 ANOS

Roberta Ferreira Passos das Neves – IBESA1[207]
betinha_edf@hotmail.com
Auda Valéria do Nascimento Ferreira – UFAL2[208]
audacoord@yahoo.com.br
Maria Selma Costa Temóteo – CESMAC3[209]
mariaselmacosta@hotmail.com

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido numa escola do setor privado do âmbito educacional de Maceió, capital de Alagoas, Estado do nordeste brasileiro. Constitui-se num relato de experiência, de uma atividade desenvolvida com crianças de 03 a 05 anos mediada pela professora de Educação Física, que teve como objetivo desenvolver atividades prazerosas voltadas à exploração do movimento e à descoberta do próprio corpo por essas crianças. Para isso, a proposta pedagógica da escola abraçou os pré-requisitos básicos para a aprendizagem física e social de seus alunos, como coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, estruturação e autonomia motora; sempre permeados pela ludicidade, de modo que a repetição do movimento, nos momentos em que isso ocorreu, foi algo desejado pelas crianças, ao partir do prazer de "fazer novamente".

Assim, montaram-se estações de exploração de vários movimentos psicomotores que influenciam o desenvolvimento infantil. O cerne de todo este trabalho encontra-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Piaget (1977), Vygotsky (1989), Piccolo e Moreira (2012), entre outros autores.

Ludicidade e desenvolvimento infantil

A partir do início da segunda infância, a criança desenvolve a sociabilidade com a consciência de que ela não é o centro de tudo. Ela percebe que o mundo vai além de

[207] Professora Licenciada e Bacharel em Educação Física – Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas (IBESA).
[208] Professora de Língua Portuguesa (FUNESA), Especialista em Língua Portuguesa (UFAL), Especialista em Tecnologia na Educação (CESMAC/FEJAL), Especialista em Psicopedagogia (CESAMA) e Mestre em Educação Brasileira (UFAL).
[209] Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia e Dinâmica de Grupo (CESMAC).

seus desejos e atitudes. O mundo passa a ser um espaço de adaptação, e essa percepção potencializa a sua vontade de socialização. As atividades coletivas, jogos e brincadeiras passam a ser voltadas para este fim: alegrar a infância por meio de atividades prazerosas. Por isso, considera-se que realizar as atividades propostas apenas nos livros didáticos limita o fazer da escola, enquanto tolhe o desenvolvimento lúdico-motor das crianças. É preciso que o professor seja criativo e vá além das paredes da sala de aula, muitas vezes da própria escola como um todo. Esse tipo de iniciativa do profissional da educação nem sempre é desenvolvido pela sua formação inicial.

Segundo Freire (2009), nos cursos de formação de professores, os formandos deveriam ser incentivados a estudar possibilidades de atividades lúdicas, conhecê-las e até mesmo criticá-las. É fundamental apropriar-se do jogo, da brincadeira, do movimento, entre outras atividades, com propriedade profissional, uma vez que os familiares, em casa, podem propor atividades de recreação livre para suas crianças, mas pais e/ou responsáveis desconhecem os objetivos e a metodologia das práticas que contribuem para o desenvolvimento integral delas. A Educação Infantil no âmbito escolar tem a responsabilidade de planejar esse saber. Seu maior desafio é, no entanto, preservar o direito que a criança tem de brincar. Tudo que o adulto propuser para ela realizar precisa ser permeado pelo lúdico-educativo.

Sobre isso, Camargo (2014 apud CÂMARA 2016, p. 52) diz que, infelizmente, o brincar como atividade pedagógica é um impasse em determinadas culturas. “A separação entre brincar e estudar ou trabalhar dificulta a implementação da visão da sociedade de que o brincar também é uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento infantil”. Infelizmente, isso é fato perceptível no cotidiano dos sujeitos que almejam uma transformação nos processos de educação brasileira.

Jamais, portanto, a escola deve efetivar uma educação “bancária” como cunhou Paulo Freire (1996), ao dizer que os conteúdos são “depositados” na criança, que deveria permanecer quieta, pronta para absorver o conhecimento, sem oportunidade de socializar sua visão de mundo.

A importância do profissional da Educação Física na escola de Educação Infantil

Na Educação Infantil, o profissional formado em pedagogia geralmente é o regente de sala de aula e a ele é designado o ato de planejar e desenvolver todas as atividades curriculares das crianças. Algumas escolas, no entanto, optam pela elaboração de uma proposta pedagógica que reconheça o profissional de Educação Física desde a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil; isso partindo da premissa de que é o melhor para o desenvolvimento das atividades de interação e brincadeiras, para que estas não se cumpram de qualquer maneira, sem um direcionamento efetivo para o desenvolvimento da criança.

Se para Vygotsky (1989), os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras, e que sempre que brinca a criança cria uma situação imaginária sob a qual assume um papel, que pode ser, inicialmente, a imitação de um adulto observado, é evidente que para isso ela traga consigo regras de comportamento que estão implícitas, mas culturalmente constituídas. Esse estudioso ainda enfatiza que, ao brincar, a criança entra em contato com as "regras", criando suas próprias normas e regras sociais do mundo adulto.

A questão ainda se dá, no contexto da discussão sobre a quem cabe a responsabilidade de trabalhar "o brincar" por parte da criança, o conceito e importância do "movimento" para o desenvolvimento desta. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASIL, 1998), ações como essa eram delegadas à "professora de sala de aula". O Ministério da Educação substituiu esse documento pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 2010), no qual não consta a exemplo do documento anterior, indicação do profissional que deve atuar na dimensão afetivo-motora, ou com "os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição" (Ibid., p.20).

Todavia, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394 (BRASIL, 2017), a finalidade da educação Básica, que preconiza o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, dentro do conceito de educação integral; por isso, pensa-se que é muita responsabilidade atribuir a um único profissional em sala de aula, no caso, o pedagogo, o conhecimento necessário para educar as crianças sobre seu desenvolvimento corporal.

Sendo assim, o movimento deve ser trabalhado pela criança principalmente na Educação Infantil, em que esta forma sua conduta para toda a vida, a partir do conhecimento de si mesma, da compreensão da função de seus movimentos. Para isso, defende-se a participação efetiva do profissional de Educação Física, pela importância do desenvolvimento físico para os demais aspectos da educação integral da criança.

A partir dessa compreensão, concebe-se que um corpo saudável gera uma mente mais sadia e o processo cognitivo de um modo geral bem mais desenvolvido, como ocorre com os conhecimentos relacionados a todos os Campos de Experiências, para citar a Base Nacional Comum Curricular (2017), documento mais recente e mais polêmico da educação brasileira atualmente.

A própria Base buscou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 2010) para definir os Campos de Experiências, a saber: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

E esse "arranjo curricular", termo utilizado na BNCC (BRASIL, 2017), compreende, segundo o texto deste documento, assegurar os direitos das crianças de "conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se" (Ibid., p.35). Os eixos estruturantes das aprendizagens e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil são as interações e a brincadeira. Portanto, em qual lugar se encontra o profissional de Educação Física nesse contexto, depende de interpretações que não nos cabe neste trabalho, mas que, por si só, na Base já se aponta a necessidade de uma "força tarefa" para dar conta de tamanha responsabilidade, a de contribuir efetivamente com o desenvolvimento integral da criança. O porquê de as especificidades profissionais não serem sequer citadas na BNCC vai além dos objetivos educacionais, como ocorreu na LDB e nos demais documentos regulamentadores da Educação Básica no Brasil.

Ao verificar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), entende-se a Educação Física, no geral, como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento, e a Educação Física escolar é uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Dessa forma, a Educação Física escolar tem papel fundamental na Educação Infantil, pois é nesse ciclo que a criança através de gestos e movimentos começa a conhecer o mundo externo, já que nessa etapa de escolarização ocorre a primeira separação entre a criança e seus vínculos familiares. E, quando se trata de movimento, não se deve deixar de ressaltar a importância da disciplina Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Na Educação Infantil, os conhecimentos da Educação Física têm como objetivo principal a organização da motricidade da criança, proporcionando o maior número de experiências possíveis por meio de atividades que envolvam a dança, jogos, brincadeiras, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, e, principalmente, conhecimento sobre o corpo.

Além disso, temos a psicomotricidade que norteia toda ação pedagógica da Educação Infantil, pois associa as competências intelectuais, afetivas, sociais e motoras da criança.

Toda ação realizada com a mediação da Educação Física deve ser planejada com atividades sistematizadas de acordo com a atividade e o objetivo. Ou seja, constitui-se muito além de uma ação recreativa. Porém, a ludicidade deve estar inserida nessas ações, oferecendo uma atividade divertida e prazerosa sem perder seu verdadeiro propósito. Ou seja, é prazerosa e educativa, pois o professor não propõe a atividade aleatoriamente. Esta foi pensada, planejada, e cada movimento é observado e avaliado pelo professor na escola.

A respeito do espaço escolar, Piccolo e Moreira (2012) ressaltam sua importância no processo de educar, concebendo o projeto político e pedagógico como meio imprescindível à definição de objetivos, conteúdos e metodologia de cada atividade a ser desenvolvida pela criança.

Esse cuidado com o planejar também faz parte da perspectiva de ver a criança como um sujeito que se constrói pela ação sobre o objeto, meio físico e social em que vive (PIAGET, 1977). Assim sendo, a proposta pedagógica da escola deve ser elaborada com a participação de toda a comunidade, a fim de construir um trabalho educativo comprometido com o “saber” a partir do “prazer”. Afinal, é brincando que a criança descobre o mundo.

Estações de exploração de vários movimentos psicomotores

A seguir, apresenta-se uma atividade desenvolvida na aula de Educação Física, que utiliza etapas de atividades sequenciais chamadas de estações. Seu principal objetivo foi desenvolver atividades prazerosas voltadas à exploração do movimento e à descoberta do próprio corpo. Através dessas experiências, as crianças passaram a alcançar os objetivos específicos, a saber:

- conhecer e controlar o próprio corpo;
- contemplar o desenvolvimento cognitivo, afetivo social e as habilidades motoras;
- contemplar a autonomia motora;
- estruturar movimentos para desenvolver a coordenação, a força, o equilíbrio, a flexibilidade, a resistência, a velocidade, e a agilidade.

Circuito motor

Neste tipo de atividade as crianças tiveram a oportunidade de explorar diversas maneiras de movimentos, de compreender e descobrir os próprios limites, de enfrentar e superar desafios, conhecer e valorizar o próprio corpo, além de desenvolver a coordenação motora, lateralidade, equilíbrio e estimular a autonomia motora.

Desenvolvimento

O profissional de Educação Física montou um circuito motor com algumas estações para exploração de diversos movimentos. Iniciou-se a aula a partir de "um faz de conta". Ou seja, incentivou-se a imaginação ao dizer às crianças que elas fariam um passeio pela floresta, que passariam por muitos desafios. A criança realizava o movimento de cada estação no seu tempo e de forma lúdica, pois simulava locais e obstáculos encontrados numa floresta. Com isso, o professor evitou organizar as crianças, deixando-as buscar o melhor meio de organização.

Estação 1

As crianças, engatinhando, passaram por baixo de lençóis e/ou tatames como se estivessem dentro de uma caverna. Para isso, utilizaram-se dois bancos de madeira, cada

um medindo dois metros, disponibilizados lado a lado, numa distância de um metro e meio de um para o outro.

Estação 2

As crianças subiram em um banco de madeira, andaram e, em seguida, pularam nos tatames no chão. A ideia foi simular a montanha e o rio, respectivamente.

Estação 3

Os pneus no chão foram as pedras para as crianças passarem por cima, equilibrando-se.

Estação 4

A corda esticada no chão foi a ponte, em que atravessaram com os braços abertos para equilibrarem-se. “Cuidado para não cair no precipício! ”

Estação 5

Troncos caídos no chão foram os cabos de vassoura que eles tiveram que pular.

Estação 6

Agora com cordas presas em cones tiveram que passar por baixo dos galhos se rastejando.

Estação 7

“Cidade à vista! Vamos comemorar dando uma cambalhota!?”

Considerações finais

A receptividade das crianças em executar cada estação, a própria escolha de trabalhar os movimentos corporais, utilizando a estratégia do circuito motor, a criatividade no aproveitamento dos materiais, a participação do professor de Educação Física no planejamento e acompanhamento das atividades deram resultados positivos.

Cada criança pôde perceber seu desempenho e criar estratégias para vencer seus próprios obstáculos, como as dificuldades de coordenação motora, de lateralidade, de equilíbrio, de escolha de movimentos; enfim, com atividades sempre mediadas pelo profissional de Educação Física.

O olhar do professor de Educação Física possui especificidade na avaliação dos movimentos da criança, o que possibilita novas estratégias ou novo direcionamento caso seja necessária intervenção individual para desenvolver e/ou ampliar as habilidades motoras apresentadas ou não por crianças na faixa etária dos 03 aos 05 anos, conforme ocorreu nesta experiência.

Assim, salienta-se a importância de a escola elaborar uma proposta pedagógica que una o direito da criança à brincadeira com o dever do educador de saber como agir em cada circunstância e etapa do seu desenvolvimento físico, intelectual social. Os profissionais que lidam com a criança, ao unirem seus conhecimentos, contribuem mais efetivamente com o processo de construção da autonomia da criança em todas as suas descobertas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂMARA, S. A. **Psicomotricidade e trabalho corporal**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W.W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean et al. **A tomada de consciência**. Trad. Edson Braga de Souza. S.P., Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

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

JARDIM DE INFÂNCIA MODELO: ESPAÇO DE LUDICIDADE (1953-1965)

Sarah de Lima Mendes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
saraheduca@gmail.com

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

A nova concepção educacional surgida pelos escolanovistas influencia fortemente a construção de novos prédios de instituições para a infância nacional. Esses movimentos dão suporte para a fundamentação pedagógica e a organização espacial do Jardim de Infância Modelo. Em seu discurso de posse da diretoria do INEP, em 1952, Anísio Teixeira examina o programa de ensino brasileiro, e nele expressa sua opinião quanto a educação.

> Quando a educação, com a democracia a desenvolver-se, passou a ser não apenas um instrumento de ilustração, mas um processo de preparação real para as diversas modalidades de vida em sociedade moderna, deparamo-nos sem precedentes nem tradições para a implantação dos novos tipos de escola (TEIXEIRA, 1957, p.72).

Anísio defendia a educação como um "processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência, pois essa é a característica mais particular da vida humana" (BUFFA, 2002, p.101). Para ele a escola era viva, já que as crianças em suas vivencias cotidianas, aprendiam e experienciavam coisas novas diariamente.

Tomado desse ideal de educação o governador Sylvio Pedroza (1951- 1956) coloca em prática a construção do Jardim de Infância Modelo de Natal, no Rio Grande do Norte, a partir dos recursos conveniados com INEP/MEC e a contrapartida do Estado, possibilitando sua construção e inauguração em 1953. Conforme mensagem deste governador (Relatório Oficial, 1952), a construção do jardim estaria reparando uma "antiga falha do nosso sistema educacional.

A edificação localizava-se defronte à Praça Pedro Velho, nº400, esquina da rua Trairi com a Avenida Prudente de Morais, bairro Petrópolis. Situada numa área nobre da

capital e particularmente acesso para uma das mais importantes vias de circulação a Avenida Deodoro da Fonseca, oferecendo uma educação para as crianças entorno da escola.

A abertura do Jardim de Infância Modelo era algo esperado pela sociedade natalense, sendo noticiada no Diário Oficial de maio de 1953. No dia da inauguração havia a presença de políticos locais, familiares, imprensa, alunos, professores, todos ansiosos com esse novo espaço educacional. Com este novo espaço, amplia-se o campo de aplicação didático-pedagógico para a Escola Normal de Natal, visando à integração do desenvolvimento da pesquisa educacional à formação docente, pois havia uma articulação entre o ensino da prática educativa com as normalistas e as crianças do Jardim de Infância.

Considerando a imaturidade cognitiva e as condições específicas do universo infantil, o Jardim de Infância foi pensado na perspectiva de propor um ambiente agradável, sadio, espaçoso, onde as crianças tinham condições de brincar e aprender, não só dentro de sala de aula, mas pelos espaços da instituição.

A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DOS PEQUENOS INFANTIS

Conforme Julia (2001, p.22) a escola,

> "não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e habitus que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares".

Ou seja, ao adentrarmos no universo das normas e práticas escolares percebemos que seu direcionamento ultrapassa a apropriação tão somente de saberes. Mas, o entendimento que se tem sobre a criança que se pretende formar, entrelaça os conhecimentos civis, morais, religiosos, intelectuais, físicos.

Ancorada em pressupostos higienistas, a escola foi projetada para introjetar hábitos corporais e valores nas crianças, de maneira a moldar suas condutas. De fato, o sistema escolar "forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por

sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global" (CHERVEL, 1990, p.184).

Nesse sentido, os corpos infantis tornam-se essenciais para o desenvolvimento de uma prática educativa na perspectiva de uma formação integral. Isso pressupunha um movimento que combinava a anulação dos hábitos e das maneiras culturalmente aprendidos pelas crianças e a imposição de condutas e práticas corporais autorizados pelas representações estéticas vigentes, revelando práticas escolares de constituição dos corpos das crianças. A cultura escolar, como um todo, traduzia-se em sentido alargado como cultivo dos corpos das crianças.

Figura 16: Recreio Externo, 1953.

Fonte: Arquivo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy

A Figura 1 nos fornece diversas informações visuais sobre atividades recreativas no pátio aberto. A imagem do real, captada pelo olhar do fotógrafo, cristaliza o momento em que crianças brincam sob a supervisão atenta das professoras. Elas, organizadas numa fila, separadas por duplas, meninos e meninas esperam seus colegas, "um a um" para brincarem no escorrego.

No que tange ao controle dos corpos infantis, é possível perceber a exigência da disciplina, visíveis em alguns mecanismos de controle descritos por Foucault (1988), eles vão desde a divisão do tempo, às atividades cotidianas, o enquadrinhamento do espaço, até a distribuição hierárquica dos corpos em filas, entre outros. Na imagem, há duas

professoras que supervisionam os alunos, enfileirando-os para usufruírem da brincadeira. Entretanto, não determinamos que tal realidade fosse verdadeira.

Figura 2: Aula de educação física, 1953.

Fonte: Arquivo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy

É possível perceber na figura 2 uma atividade de educação física. Os meninos, com uma corda, aparentam brincar de "cabo de guerra". As professoras, ao lado, mais uma vez supervisionam os alunos em seus exercícios. As crianças com os pés descalços e sem blusa chamam a atenção à liberdade aos corpos infantis. No plano de fundo, visualizamos a presença de várias crianças que observam os alunos realizarem as brincadeiras.

A importância do desenvolvimento do corpo infantil caberia tanto às práticas educacionais proporcionadas na Instituição, como pelo próprio educando. O estímulo ao corpo seria realizado pelas atividades motivadoras para o esforço sensorial e motor, como por exemplo, as aulas de educação física. Contudo, ao mesmo tempo em que o corpo estaria sendo estimulado, também era disciplinado, mesmo não havendo claramente definidos os propósitos curriculares do Jardim de Infância. Sendo assim, "(...) espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação" (Julia, 2001, p.36).

O modelo de educação lançava sobre as crianças uma tentativa de realizar a sua "educação physica", de cultivar seus corpos para fazê-los belos, fortes e saudáveis. As práticas de cuidado corporal também trazem em seu bojo ações educativas. A aquisição de hábitos saudáveis de cultivo ao corpo fazia parte do cotidiano escolar, mas a primazia estaria na formação de atitudes necessárias à vida. Neste sentido, conforme Abi-Sáber (1967, p.27),

> Como se vê, cabe aos responsáveis pelo jardim conhecer a capacidade de cada criança, seus desejos e interesses, e, baseados nisso, organizar um programa que satisfaça as reais exigências infantis, dando aos alunos a possibilidade de adquirir as habilidades, os hábitos e, principalmente, as atividades indispensáveis a um completo e harmonioso ajustamento emocional social.

Assim, as culturas infantis desenvolvidas nos pátios de recreio promovem uma profunda formação do caráter e dos corpos que passa por uma disciplina e por uma direção das consciências, (JULIA, 2001). As práticas educacionais imprescindíveis para o desenvolvimento dos corpos infantis podem ser observadas desde sua organização estrutural com a escolha a planta do prédio, à distribuição dos espaços, o hábito de higiene, os rituais de acolhimento e despedida, dentre outros, exercidos pelas diretoras e professoras no cotidiano escolar.

Neste sentido, a organização do modelo escolar estabeleceria uma relação direta com a aquisição cultural, ambas constitutivas de significados e representações culturais, materializada no cotidiano da Instituição, uma vez que, a partir das escolhas educativas da escola há transmissão de saberes e valores relevantes para o desenvolvimento do individuo e da sociedade.

A escola compreendida na perspectiva de espaço de cultura e tempo apresenta marcas de significações simbólicas, ocorridas um processo dialético de criação e recriação. Chartier (1991,) entende que as culturas se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas. Ele também aborda que no espaço assim traçado se inscreve todo trabalho situado no cruzamento de uma história das práticas, social e historicamente diferenciadas e de uma história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos.

Desse modo, quando a escola, enquanto espaço sócio cultural, incorpora práticas desenvolvidas no cotidiano tais como as festas, desfile cívico, ensino de hinos e canções

passa a incutir no aluno valores, sentimentos que influenciarão na sua formação integral. De acordo com Gill (1950), a concepção de formação integral do sujeito vai orientar as atividades dos alunos do Jardim de Infância. A autora argumenta que, para a criança ter um desenvolvimento pleno, devem ser considerados três aspectos: "físico, moral e intelectual, de tal forma que, educando os sentidos e o físico em geral, socializando-se adequadamente e adquirindo conhecimentos úteis, através de atividades livres, o aluno terá um desenvolvimento harmonioso" (Gill, 1950, p.11).

Ao observarmos algumas imagens é possível perceber certas práticas exercidas no cotidiano escolar, desenvolvidas na rotina pedagógica revelando aspectos da proposta educacional do Jardim de Infância Modelo. Dentre elas, selecionamos algumas que contemplam modalidades educacionais, assim como: as atividades cotidianas (os rituais), a linguagem, as atividades físicas, atos civis e as atividades expressivas.

Na figura 3, datada em 1953, expressa uma atividade recreativa no pátio externo da escola. As crianças, em círculo, brincam de roda, desenvolvendo o corpo e a mente, nas interações afetivas e sociais. A música é um elemento ímpar no cotidiano da educação pré-escolar, além de proporcionar momentos de maior prazer. Vemos, também, a presença das professoras coparticipantes da atividade, auxiliando as crianças na organização da brincadeira. Assim, o desenvolvimento através de atividades livres proporcionaria excelente meio à educação.

Figura 3: Cantigas de Roda (brincadeiras no pátio externo), 1953.

Fonte: Arquivo Instituto de Educação Presidente Kennedy

Para haver um desenvolvimento integral da criança, ela deveria ser estimulada tanto à cultura física como ao desenvolvimento mental. O trabalho para o aprimoramento do crescimento e do desenvolvimento físico estava voltado para diferentes atividades como: o recreio, os passeios e excursões, a ginástica, a marcha, os jogos cantados, os jogos organizados e os brinquedos. (KUHLMANN, 1998). A pedagogia froebeliana defende a importância de um trabalho corporal integrado ao do espírito e corpo. Através dos exercícios corporais, as crianças aprenderiam a conhecer o corpo e suas habilidades motoras. Os jogos, a marcha e as brincadeiras faziam parte do cotidiano escolar, sendo considerado elemento fundamental para o crescimento infantil.

As brincadeiras e a ludicidade são aspectos de grande destaque percebidos nas imagens. No Jardim de Infância havia uma consciência acerca do uso dos brinquedos e brincadeiras (FIGURA 4), valorizando a formação intelectual e moral da criança em seu processo de desenvolvimento.

Figura 4: Dança das cadeiras, 1953.

Fonte: Arquivo Instituto de Educação Presidente Kennedy

Na Figura 5, notamos a participação de um padre na Semana da Criança, exercendo uma representação simbólica do “ritual” de batismo. Vemos, na cena, a imagem de uma menina entregando sua boneca para que o padre benzesse, abençoando-

a, desenvolvendo procedimentos religiosos que formariam uma educação moral. No plano de fundo da imagem, notamos a presença de adultos que acreditamos serem as professoras, contemplando a ação religiosa.

Figura 5: Batismos de Bonecas – Semana da Criança (1954)

Fonte: Arquivo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy

Nesse sentido, suas informações contidas na imagem faz-nos perceber a responsabilidade dada às crianças para exercerem funções sociais impostas pelos adultos, mediante a ordens e exigências contidas num sistema educacional que dá ao professor ou ao adulto o papel de autoridade e admiração, no qual as crianças seguiriam seus passos.

A formação moral do sujeito estaria nas relações interpessoais permitindo desenvolver a capacidade de comunicação e respeito mútuo, mediante sua consciência moral. Ela, assim como a intelectual, deve exercitar-se não de fora pra dentro, por autoridade imposta, mas de dentro para fora, pela experiência e prática gradual do sentido crítico e da liberdade. Sendo assim, as relações de interações sociais que as crianças estabelecem entre si e com o universo adulto, permitem que elas assimilem e construam seu modo de ver o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Jardim de Infância Modelo, instituição pública que primava por desenvolver um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento intelectual, moral e físico das crianças, materializava-se num espaço físico e pedagógico proporcionador de aprendizagens e aquisição de conhecimentos.

Pensando num currículo que norteasse a prática pedagógica no Jardim de Infância Modelo, observamos a forte presença das teorias fundamentais da psicologia da aprendizagem infantil valorizando uma prática educativa lúdica. Assim, compreendemos que a instituição, oferecia um espaço lúdico, proporcionando um lugar e tempo do brincar, do jogo e da diversão, com ou sem brinquedos, das brincadeiras e jogos, com expressão corporal, sonora, verbal. Contudo, havia um destaque especial para a educação moral, a disciplina e a instrução de valores, além da higiene e a educação física com os jogos livres e a dança, como podemos afirmar a partir das imagens fornecidas pelo Instituto Superior de Educação Presidente Kennedy.

Para além das questões que envolvem todos os percalços que comprometem a história da educação infantil em Natal, consideramos que muitos são os desafios que nos assolam para documentação da nossa história educacional. A ideia é que esse olhar para a infância e para a criança deve ir além das instituições estudadas, mas que ele retorne e ressignifique essa mesma instituição, a nós educadores e a nós pertencentes da história da educação norte-rio-grandense.

Quem acha que falar de criança, das suas especificidades e do seu universo infantil é tarefa fácil, tem ainda um longo caminho a percorrer. Segundo Arroyo (2008, p. 119) “o pensamento pedagógico se constrói em dialogo com a infância. Esta traz à pedagogia as interrogações sobre as quais é obrigada a refletir para repensar suas verdades”. Mediante a isso, convido o meu leitor para percorrer os caminhos da infância, da educação infantil e encontrar a criança natalense.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABI-SÁBER, Nazira Féres. **O que é Jardim da Infância?** Rio de Janeiro: Ed. Nacional de Direito, 1967.

ARROYO, M. G. A Infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (org.) **Novos Temas em História da Educação Brasileira:** instituições escolares e educação pela imprensa. Campinas: Autores Associados, Uberlândia: EDUFU, 2002.

_____. Os anos 1950 – consolidação da linguagem moderna. In: **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulitas, 1893/1971.** Org. Ester Buffa, Gelson de Almeida Pinto. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, 2002.

CHARTIER, ROGER. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação.** Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

Diário Oficial de Natal, 17 de Maio de 1953. Num 693, Anno XIV.

Diário Oficial de Natal, 24 de Maio, 1953. Num 573, Anno II.

GILL, Carmen Guimarães. **Orientação do trabalho no Jardim de Infância**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Villas Boas, 1950.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. In: Revista Brasileira de História da Educação. nº 1, jan/jun 2001.

KOSSOY, Bóris. Estética, Memória e Ideologia Fotográfica in: **Realidade e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. Pedagogia e rotinas no "jardim da infância" in: **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto alegre: ed. Mediação, 1998.

_____. O Jardim-de-infância e a Educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. A Educação Infantil no século XX. STEPHANOU, Maria; KUHLMANN JR, Moysés e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: LOURENÇO FILHO, M. B.. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: 15 Edições Melhoramentos, 1978.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte.** 3.ed. Revista Ampliada – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

TEIXEIRA, Anísio: **Pequena introdução à filosofia da educação:** escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP e A, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. A sociedade do trabalho e os movimentos para uma Escola Nova (final do século XIX e início do XX). In: **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

O BRINCAR NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A LIBERDADE DE CRIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Suzy Kamylla de Oliveira Menezes
Universidade Federal de Alagoas
suzy.kamylla@gmail.com

Introdução

No brincar, e somente no brincar, a criança vivencia sua liberdade de criação, pode ser criativo e utilizar sua personalidade. O brincar permite que a criança adquira experiência, propicia relacionamentos grupais e é uma expressão da saúde, além de ser uma forma de comunicação, consequentemente contribuindo para o crescimento. Por essas razõeso brincar tem grande importância nessa fase do desenvolvimento humano (WINNICOTT, 1971/1975, 1982/2013).

Assim como as personalidades dos adultos se desenvolvem por meio de suas experiências, as crianças desenvolvem-se por meio das brincadeiras realizadas por elas mesmas, com outras crianças ou com adultos. A brincadeira é prova da capacidade criadora do indivíduo.Nesse ponto, os adultos podem contribuir com o reconhecimento do lugar de importância que essa atividade tem para a criança e também pelo ensino de brincadeiras, contudo sem interferir na iniciativa do brincar da criança(WINNICOTT, 1982/2013).

Nas primeiras experiências com o brincar, a criança pode brincar sozinha ou com a mãe. Por meio dessa atividade ela se ajusta a determinados papéis sociais e também estabelece relações sociais com outras crianças. Assim como os adultos estabelecem relações de amizade ou inimizade no trabalho, as crianças fazem amizades ou inimizades durante as brincadeiras. Por isso, a brincadeira promove uma organização para iniciar relações emocionais, propicia o desenvolvimento de contatos emocionais e contribui para a integração da personalidade (WINNICOTT, 1982/2013).

Uma vez que o brincar é uma expressão da capacidade criativa da criança, faz-se necessário compreender o que é criatividade. Segundo Winnicott (1982/2013), a criatividade relaciona-se ao estar vivo e se expressa na capacidade do indivíduo de tornar-se uma pessoa ativa. A expressão da criatividade pode se concretizar em atividades tais

como a criação de um quadro, um jardim, uma escultura, uma refeição, etc., de forma que não seria uma capacidade apenas inerente a um artista. Desse modo, o impulso criativo é algo que faz parte de qualquer pessoa que se direciona de forma saudável para algo.

Na educação infantil, "nos anos pré-escolares, a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento" (WINNICOTT, 1982/2013, p. 224). Nesse sentido, a brincadeira é uma manifestação infantil utilizada para fazer perguntas e buscar respostas. Por essa razão, o(a) professor(a) apresenta uma função essencial em buscar compreender e auxiliar a criança em problemas que, por vezes, são ignorados pelos adultos. Além disso, requer treino para desenvolver e fazer uso de sua compreensão sobre o significado da brincadeira para a criança em idade pré-escolar, issopermite fornecer instrumentos e oportunidades para o desenvolvimento criativo e intelectual da criança. Então, a habilidade do(a) professor(a) o(a) leva a compreender o valor de diferentes formas de brincadeiras (dramática, organizada, livre, inventiva, etc.) conforme as necessidades de cada criança (WINNICOTT, 1982/2013).

A relação mãe-bebê, desde os períodos mais primitivos de formação do indivíduo, é essencial para que o bebê vivencie sua criatividade primária. A presença da mãe suficientemente boa, isto é, a mãe que se adapta às necessidades do bebê, permite que o mesmo vivencie a ilusão de onipotência, onde o bebê acredita que o mundo é criado a partir de suas necessidades instintivas. Contudo, a mãe também deve realizar a desilusão de onipotência necessária para que o bebê possa lidar com as frustrações que a realidade possa trazer para ele. Desse modo, gradualmente o bebê sai da condição de dependência absoluta da figura materna e passa a uma condição de dependência relativa, onde pode iniciar vínculos com outras pessoas, além dos pais (WINNICOTT, 1971/1975, 1988/1990).

No processo de transição da dependência absoluta do bebê para a dependência relativa, estão presentes os objetos e fenômenos transicionais, os quais permitem que a criança passe gradualmente de um estado fusionado com a mãe para um estado onde vai adquirir consciência de si como um indivíduo diferente dela. Os objetos transicionais são objetos com o qual o bebê desenvolve uma relação de posse, pode ser um cobertor ou um brinquedo escolhido por ele, por exemplo. Os fenômenos transicionais podem ser uma palavra, um maneirismo ou melodia, por exemplo, que se tornam importantes para se defender contra momentos que causem ansiedade (WINNICOTT, 1971/1975).

Desse modo, a partir dos objetos e fenômenos transicionais o bebê pode vivenciar uma área intermediária entre a realidade psíquica interna e o mundo externo. Essa área intermediária abrange o brincar, o sonhar e a criatividade, por exemplo (WINNICOTT, 1971/1975).Assim, o brincar permite ao bebê conectar-se com a realidade, onde gradualmente percebe-se como ser distinto da mãe e também se perceber distinto do ambiente no qual está inserido.

Ainda, é necessário ressaltar a importância que o ambiente assume no desenvolvimento do indivíduo. Segundo Winnicott (1988/1990), oambiente envolve condições físicas e psicológicas que propiciam o amadurecimento emocional e desenvolvimento do indivíduo. Então, para promover um crescimento saudável, o ambiente tem que fornecer uma adaptação adequada às necessidades do indivíduo. Oambiente suficientemente bom oferece condições adequadas para o indivíduo e o ambiente não suficientemente bomé o ambiente no qual as condições proporcionadas são insuficientes às necessidades do indivíduo e resultam em prejuízos no amadurecimento dele

Por essa razão, o ambiente proporcionado pela educação infantil pode privilegiar ou não, experiências que são necessárias para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, pode-se refletir sobre qual importância e espaço são dados para o brincar dentro desse ambiente que se torna presente nos primeiros anos de vida dos indivíduos.

Além disso, é necessário pensar sobre o lugar que o brincar ocupa na educação infantil, pois cada vez mais as crianças são inseridas precocemente em creches e escolas, por motivos variados. Seja pela necessidade dos pais de trabalharem, ou pelo desejo dos pais das crianças serem alfabetizadas o mais cedo possível. Nesse segundo aspecto, faz-se importante ponderar sobre como o excesso de atividades escolares com o intuito de estimular a alfabetização ou outras habilidades na criança podem suprimir o exercício do brincar.

Assim, este trabalho surgiu com o intuito de refletir sobre o brincar na infância como atividade criativa. Por esse motivo, a presente pesquisa objetivou analisar a relação do brincar com o desenvolvimento da criança na educação infantil. O tema é relevante, pois contribui para entender como o brincar é importante para o desenvolvimento emocional da criança e de sua liberdade de criação em seu processo de formação no referido ambiente.

Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida através de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, por meio das obras de Winnicott: O brincar e a realidade; A criança e o seu mundo e Natureza Humana.

Discussão e Resultados

A partir da análise realizada por meio das obras de Winnicott, pode-se perceber a importância que o brincar apresenta na vida dos indivíduos, onde esse se constitui como um aspecto fundamental da natureza humana.

Pode-se compreender o brincar como uma atividade criadora que é fundamental para o desenvolvimento de novas capacidades para a criança. Essa atividade se estende para o campo da educação infantil, onde a criança tem a oportunidade de vivenciar experiências com outras crianças da mesma idade. Essa é a primeira experiência como participante de um grupo de indivíduos na mesma fase de desenvolvimento, consequentemente gera a necessidade de criar relações para se estabelecer nesse grupo. Dessa forma, o brincar é a atividade que vai intermediar essa construção de contatos sociais entre as crianças na educação infantil (WINNICOTT, 1982/2013).

Como dito anteriormente, o brincar está situado em uma área intermediária do desenvolvimento humano, essa atividade faz parte da relação que o indivíduo estabelece entre a realidade psíquica interna e o mundo externo. Desse modo, ele torna-se um meio do indivíduo diferenciar o que é próprio de sua realidade psíquica interna e o que está no ambiente externo. Além disso, a criatividade também se encontra nessa área intermediária da experiência humana. Tanto o brincar, quanto a criatividade são fundamentais para um desenvolvimento emocional saudável e permitem a ligação com o campo cultural, ou seja, estabelecer relações com outros indivíduos(WINNICOTT, 1971/1975).

A criatividade humana deve ser reconhecida não necessariamente pela originalidade que a produção do indivíduo possa ter, mas pela sensação que essa traz para o indivíduo. Cada ser humano recria o mundo e esse trabalho se inicia tão cedo quanto o nascimento. O que é criado pelo bebê depende em grande parte do é que apresentado pela mãe, a qual se adapta às necessidades dele. Essa adaptação da mãe suficientemente boa é

fundamental para que a criança tenha um desenvolvimento emocional adequado e possa exercer o brincar de forma construtiva (WINNICOTT, 1988/1990).

Quando a mãe consegue ser suficientemente boa para o bebê, isso se reflete na formação da criança e na transição dela do ambiente doméstico para o ambiente escolar, onde a criança consegue lidar melhor com a situação de separação da figura materna para iniciar relações sociais nesse novo ambiente. A função materna é essencial para que o bebê se desenvolva como indivíduo e adquira a mecanismos para ser independente. Dentro do ambiente escolar, a nova dinâmica na qual a criança está inserida permite que ela vivencie situações mais propícias para adquirir novas aptidões, que não seriam possíveis dentro do ambiente doméstico (WINNICOTT, 1982/2013).

Um(a) professor(a) da educação infantil não está orientado(a) para cuidar de uma criança especificamente, de forma que apenas gradualmente pode buscar compreender a psicologia complexa de crescimento e adaptação infantis. A função da educação infantil não é substituir a função ocupada pelos pais, mas ampliar nos primeiros anos da criança o papel que eles desempenham. Crianças entre dois e cinco anos de idade, em certos momentos podem apresentar comportamentos mais maduros, contudo em outros momentos é natural agir de forma imatura. Apenas quando os cuidados iniciais dos pais foram satisfatórios para com a criança, é que a educação infantil pode dar assistência em relação à instrução pré-escolar (WINNICOTT, 1982/2013).

Na educação infantil cria-se a possibilidade para o que é intermediário entre o sonho e o real. Nessa perspectiva, entram as estórias, desenhos e música, que podem ser articulados com as brincadeiras para enriquecer a vivência da criança dentro da escola, bem como criar um ambiente onde ela relaciona suas próprias ideias e os comportamentos que precisa para conviverem grupo. A escola oferece a oportunidade de relações com outras pessoas que não são os pais, por meio da figura do(a) professor(a) e das outras crianças. A criança está constantemente amadurecendo psicologicamente e em suas relações sociais, isso exige da escola a capacidade de lidar com os conflitos que a criança apresenta, onde pode apresentar comportamentos mais maduros e em outros momentos regredir. Ao longo do desenvolvimento da criança a expressão de sentimentos pode ser direta, contudo em maior parte se expressa por meio de brincadeiras ou pela fala(WINNICOTT, 1982/2013).

Por intermédio do brincar uma criança pode tentar mostrar parte do interior ou do exterior a pessoas que ela escolhe no ambiente em que está inserida. Dessa maneira, a comunicação através das brincadeiras é utilizada no lugar da fala utilizada pelos adultos. Contudo, nem sempre os adultos conseguem compreender o que criança tenta comunicar por meio das brincadeiras (WINNICOTT, 1982/2013).

A partir disso, pode-se pensar sobre o brincar como uma atividade que é inerente ao ser humano e que é essencial para a constituição da personalidade do indivíduo. O reconhecimento da importância dessa atividade tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar proporciona espaço para que a criatividade seja vivenciada de forma saudável. De tal modo, o ambiente escolar pode contribuir para que as brincadeiras tenham um espaço privilegiado onde a liberdade de criação infantil possa ser vivenciada.

Conclusão

Por meio deste artigo, pôde-se analisar o brincar como atividade criadora inerente a natureza humana. O estudo a partir das obras de Winnicott teve o intuito de destacar a importância de tal atividade dentro do desenvolvimento emocional humano, bem como ressaltar a importância dele dentro da educação infantil.

Uma vez que a educação infantil se constitui um lugar onde a criança é inserida cada vez mais precocemente, ampliar o espaço e possibilidades para que o brincar seja vivenciado de forma saudável faz-se necessário para que a criança possa se expressar por meio do brincar e o(a) professora(a) tenha habilidade para explorar brincadeiras que contribuam para o desenvolvimento emocional e social da criança.

Cada vez mais cedo, as crianças são estimuladas a serem alfabetizadas mais cedo e realizarem inúmeras atividades curriculares, de modo que o espaço lúdico para que o brincar seja vivenciado se torna mais restrito ou carregado de exigências de conteúdos a serem aprendidos. Consequentemente, isso pode limitar a capacidade criadora das crianças.

Percebe-se que o brincar está para além de uma simples atividade própria da infância, mas que é essencial para que o ser humano amadureça e a qual tem repercussões ao longo do desenvolvimento em outras fases. Isso pode ser compreendido com base no

trabalho na fase adulta sendo reflexo das atividades criadoras exercidas na infância e, que podem se prolongar na adolescência ou não, com base no ambiente que o indivíduo se desenvolveu.

Assim, este artigo apresentou reflexões sobre como o brincar pode se apresentar como uma atividade que expressa a liberdade de criação humana, bem como a importância de que esse tenha um espaço privilegiado na educação infantil, uma vez que expressa uma capacidade inerente ao ser humano e que contribui para o seu desenvolvimento emocional saudável.

Referências Bibliográficas

WINNICOTT, D. W.*O brincar (Uma exposição teórica).* In:___. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Publicado originalmente em 1971.

____.*O brincar (A atividade criativa e a busca do self).* In:___. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Publicado originalmente em 1971.

____. *Por que as crianças brincam?* In:____. A criança e o seu mundo. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013. Publicado originalmente em 1982.

____. *A mãe, a professora e as necessidades da criança.* In: A criança e o seu mundo. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.Publicado originalmente em 1982.

_____. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. Publicado originalmente em 1988.

IMPLEMENTAÇÃO DAS ÁREAS DE INTERESSE EM UMA ESCOLAMUNICIPAL DE VIÇOSA – MG

Andreza Teixeira Guimarães Stampini
Graduanda na Universidade Federal de Viçosa – UFV
andreza.stampini@ufv.br
Profª Drª. Maria de Lourdes Mattos Barreto
Universidade Federal de Viçosa – UFV
mmattos@ufv.br
Profª MS. Naise Valeria Guimarães Neves
Universidade Federal de Viçosa – UFV
nneves@ufv.br

RESUMO

Na educação infantil o professor pode utilizar o lúdico como instrumento para embasar seu trabalho. Segundo Santos, Resende e Calegario (2004, p. 47), "lúdico refere-se a brinquedos, brincadeiras e jogos". Trabalhando com o lúdico, está se respeitando o direito das crianças garantidos pelo ECA no Capítulo II Art. 16 inciso IV, que diz que "O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: (...) IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; (...)" (BRASIL, 1990, p. 10). Um grupo de pibidianas do PIBID/EIN da UFV desenvolveu o projeto intitulado: "Reorganização da sala em áreas de interesse", em uma escola municipal de Viçosa-MG, aplicando-o em quatro turmas, sendo uma de creche e três de pré-escola, de maneira a trabalhar de forma lúdica. Faz-se necessário mencionar que a turma da creche atende crianças na faixa etária de três anos e as turmas da pré-escola atende crianças de quatro anos a seis anos incompletos.Este artigo tem a finalidade de relatar a experiência descrevendo como foi a implementação das áreas de interesse na creche. Primeiramente foi feita uma apresentação para as professoras sobre o trabalho com áreas de interesse e posteriormente foi feita a implementação de três áreas nas salas da pré-escola e seis áreas na creche. Conclui-se que a possibilidade de planejar, executar e avaliar o trabalho realizado com as áreas de interesse foi um exemplo de experiência que o PIBID pôde proporcionar.

Palavras-Chaves: Educação Infantil, Criança, Lúdico, Áreas de Interesse.

INTRODUÇÃO

Não é novidade que na educação infantil deve-se trabalhar com as crianças a fim de proporcionar seu desenvolvimento integral. Para isto, o professor pode trabalhar com metodologias que poderão favorecer este processo.

Faz-se necessário salientar que uma maneira de se trabalhar na educação infantil é por meio da atividade lúdica. Segundo Santos, Resende e Calegario (2004, p. 47), "lúdico refere-se a brinquedos, brincadeiras e jogos". Para se trabalhar então de forma lúdica, o professor deverá contar com o apoio de jogos, brincadeiras e brinquedos. Para Macedo, Petty e Passos (2000), definir o objetivo de se trabalhar com o jogo é essencial para que o professor saiba como trabalhar e, assim, dar sentido as suas atividades.

Porém, nota-se que na sala ambiente não adianta ter somente estes recursos pedagógicos, uma vez que os mesmos devem estar ao alcance e disponíveis às crianças. Segundo Kishimoto (2003, p. 23), o jogo educativo é "uma mistura da ação lúdica e a orientação do professor visando a objetivos como a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral da criança".

A partir dessas premissas e tendo como referenciala organização do ambiente interno e externo em as áreas de interesse, um grupo de pibidianas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do subprojeto interdisciplinar Educação Infantil (EIN) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), elaboraram o projeto "Reorganização da sala em áreas de interesse", na escola municipal de Viçosa-MG em que atuavam. Este projeto teve como objetivos:oferecer atendimento individualizado às crianças a partir das áreas de interesse; estimular a participação das crianças nas áreas de interesse; possibilitar que as áreas de interesse fossem organizadas juntamente com as crianças e as professoras; propiciar aos professores e a equipe gestora da instituição conhecimento sobre as áreas de interesse, possibilitando o desenvolvimento integral das crianças.

Este artigo tem a finalidade de relatar a experiência da implementação das áreas de interesse na sala da creche da escola municipal de Viçosa-MG, sendo importante compartilhar as estratégias utilizadas para se planejar o trabalho na educação infantil em escolas com limitação de recursos financeiros, além de mostrar a viabilidades da proposta de planejamento de um ambiente lúdico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Faz-se necessário mencionar que o direito e deveres das crianças estão garantidos no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Um destes direitos é o de brincar, que é garantido pelo ECA no Capítulo II Art. 16 inciso IV, que diz que "O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: (...) IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; (...)" (BRASIL, 1990, p. 10).

Para que este direito seja resguardado, a escola necessita oferecer atividades que abranja o brincar. Percebe-se que, ao trabalhar com atividades lúdicas, a instituição consegue cumprir com este direito. Segundo Santos, Resende e Calegario (2004), atividade significa a ação e o movimento e já o lúdico fazer referência a jogo, brinquedo e brincadeiras.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, "para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca" (BRASIL, 1998, p. 28). Pensando nisto, nota-se que a sala organizada em áreas de interesse possibilita que as crianças escolham onde querem brincar, com quem, o que querem fazer e o papel que querem desempenhar.

Santos, Resende e Calegario (2004), menciona que deve-se ter a área de blocos, área de brinquedo dramático, área silenciosa, área de ciências, área de artes, área de brinquedo manipulativo, área externa e área coberta.

Na área de blocos, as crianças constroem por meio da utilização de blocos, em que estes podem ser feitos de materiais diferentes. Por meio desta área as crianças podem ser estimuladas em seu desenvolvimento físico-motor, social, afetivo e cognitivo (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Na área de brinquedo dramático, as crianças podem representar papeis sociais, como da família ou sociedade em que está inserido. Por meio desta área pode-se trabalhar a socialização, a coordenação motora, desenvolvimento cognitivo e afetivo. Pode conter nesta área, bonecas, fogão, vassoura, roupas, sapatos, perucas, chapéus (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Já na área silenciosa são trabalhadas atividades mais calmas como a contação de histórias, as cantigas de rodas e os diálogos entre as crianças e o professor. Por meio destas atividades as crianças desenvolveram sua criatividade, imaginação, linguagem, vocabulário, conhecimento social, etc. Pode ter nesta área livros, instrumentos musicais, aparelho de som (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Na área de ciênciasas crianças têm a oportunidade de fazer experiências, que irá despertar a curiosidade, a necessidade de resolver problemas, além de trabalhar a linguagem oral e escrita das crianças, assim como outros aspectos. Pode ter nesta área microscópio, copo, balança, funil, xícara (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Na área de artesas crianças são levadas a expressar seus sentimentos, ideias, emoções, imaginação, etc. Pode-se trabalhar a coordenação motora das crianças assim como sua linguagem. Podem ser oferecidos materiais como pinceis, tintas, giz de cera, entre outros (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Já na área de brinquedo manipulativo as crianças brincam com diferentes jogos e brinquedos que possibilitam o trabalho da coordenação motora, raciocínio, percepção visual, interação social, resolução de situações-problemas etc (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

Na área externa é necessário espaço para que as crianças possam se expressar de forma livre, como correr, pular, subir, descer. Nesta área as crianças podem ter o contato com a natureza. Pode ter brinquedos como balanço, caixa de areia, escorregador, em que possibilita o desenvolvimento motor das crianças (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

A área coberta é um apoio à sala ambiente e área externa. Nos dias chuvosos pode se trabalhar com as crianças neste local. Este espaço também deve ser amplo, podendo ainda trabalhar atividades de carpintaria, mesa de areia e mesa de água (SANTOS, RESENDE e CALEGARIO, 2004).

De acordo com o exposto, nota-se que é possível trabalhar de forma lúdica por meio das áreas de interesse na educação infantil, resguardando o direito das crianças de brincar.

METODOLOGIA

O projeto “Reorganização da sala em áreas de interesse” foi pensado pelas pibidianas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto interdisciplinar Educação Infantil (EIN) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Este trabalho teve o objetivo de ser aplicado em quatro turmas, sendo uma turma da creche e três turmas da pré-escola.Faz-se necessário mencionar que a turma da creche atende crianças na faixa etária de três anose as turmas da pré-escola atende crianças de quatro anos a seis anos incompletos.O trabalho também envolveu os professores das turmas que o PIBID/EIN atende e a equipe gestora da instituição.

Vale ressaltar que para cumprir com os objetivos do trabalho e levando em consideração a importância desse tema para Educação Infantil, e tendo como limitação o espaço físico e recursos financeiros, foram planejadas nas quatro salas três áreas de interesse, sendo estas: Área Silenciosa, Área de Brinquedo Manipulativo e Área de Artes. Contudo, havendo possibilidade as outras áreas poderiam ser implantadas. Além disso, a escola já possuía área externa coberta e descoberta, mas não adequada para a Educação Infantil, não sendo possível nessa etapa mudanças por ser usada por outras turmas do ensino fundamental.

É de fundamental importância mencionar que antes de montarmos as áreas de interesse nas salas, apresentamos em uma roda de conversa com os professores que atuavam na educação infantil da escola e a equipe gestora da instituição com o tema: “Trabalhando com áreas de interesse: os benefícios e importância para a Educação Infantil”. Além disso, com esta roda de conversa tínhamos a intenção de cumprir com um dos nossos objetivos especifico do nosso projeto, ou seja, gostaríamos de propiciar aos professores e a equipe gestora da instituição um momento de conhecimento sobre as áreas de interesse, além de terem a oportunidade de ouvir profissionais que trabalham com áreas de interesse para que percebessem a importância, a possibilidade e a validade de trabalhar a partir dessa perspectiva. Não obstante, faz-se necessário ressaltar que essa roda de conversa teve também outros objetivos além dos descritos nesse artigo.

Depois da atividade descrita, apresentamos o planejamento de trabalho para os professores convidando-os para trabalhar com essa proposta, montando com a ajuda deles e das crianças as três áreas planejadas. Otrabalho em equipe proporcionou um momento

interessante e significativo para todos, além de cumprir o objetivo de possibilitar que as áreas de interesse fossem organizadas juntamente com as crianças e as professoras.

Após essa etapa de montagem da estrutura física, fomos introduzindo no planejamento a utilização das áreas para as crianças, como os momentos que elas poderiam utilizá-las, e os tipos de atividades características de cada uma das áreas quais as maneiras para isso acontecer, considerando os limites e possibilidades das crianças. Esta contextualização foi importante para atender o objetivo de oferecer atendimento individualizado às crianças a partir das áreas e estimulá-las a participar de atividades nessas áreas, além de ajudar os professores a trabalharem com as áreas de interesse.

Para efetivação da proposta, deram suporte para essas áreas os respectivos materiais: Área Silenciosa – livros infantis, revistas, jornais e fichas com história; Área de Brinquedo Manipulativo – jogos da memória, quebra-cabeças, legos; Área de Artes – papel, tesoura, cola, tinta, cartolina, lápis de cor, giz de cera, canetinhas.

RESULTADOS

Faz-se necessário mencionar que, de acordo com o planejamento,as pibidianas convidaramuma professora do Laboratório de Desenvolvimento Infantil da UFV para coordenar a roda de conversa junto aos professores que atuam na educação infantil da escola e a equipe gestora da instituição, totalizando 26 pessoas.

A participação de todos foi muita intensa, tendo os objetivos alcançados, pois foi proporcionado aos professores e a equipe gestora da instituição um momento de conhecimento sobre as áreas de interesse, em que os mesmos puderam conhecer a realidade da educadora que trabalha com áreas de interesse. Além disso, perceberam que é possível e válido trabalhar com essa proposta, sendo de fundamental importância perceber que os participantes se interessaram pela proposta e consideraram uma boa perspectiva de trabalho na educação infantil.

Contudo, levantaram uma possível dificuldade por não terem auxiliar de sala para que realmente pudessem atender as crianças em suas individualidades ou em pequenos grupos, além da manutenção dos materiais pela escassez de recursos, o que poderia comprometer a efetivação da proposta.

Depois da roda de conversa, cada bolsista conversou com a professora que acompanhava, sendo explicado que as pibidianas inicialmente iriam implementar nas salas da pré-escola as seguintes áreas: Área Silenciosa, Área de Brinquedo Manipulativo e Área de Artes.

Na creche, a bolsista conseguiu implementar as seis áreas, ou seja, área silenciosa, área de brinquedo manipulativo e área de artes, área de ciência, área de blocos e área de brinquedo dramático. Isso foi possível uma vez que a sala já tinha disponível materiais para implementação dessas áreas. Além disso, outro fator que contribuiu para essa implantação o interesse da professora.

Para montagem das áreas de interesse, inicialmente a professora conversou com a direção para que fossem retirados da sala alguns armários que estava somente ocupando espaço dentro da sala.

Depois que esses armários foram retirados, foi realizada uma roda de conversa explicando as crianças que a sala seria organizada em áreas de interesse, para que a sala pudesse ficar organizada e que assim todos poderiam realizar atividades em diferentes lugares, sendo explicado quais seria, essas áreas, exemplificado como elas funcionariam. Posteriormente a pibidianas e a professora envolveram as crianças na organização da sala em áreas de interesse, sendo um momento de grande participação e empolgação das crianças. Desta maneira,cumprimos o objetivo de envolver crianças, professora e pibidiana na organização da sala em áreas de interesse.

Demorou alguns dias até que a sala ficasse realmente organizada em áreas de interesse, uma vez que o trabalho de organização passou por etapas, como separação de materiais e brinquedos, mudança de prateleiras, organização dos brinquedos e materiais, identificação de cada área. Em todas as etapas todos participaram de alguma maneira, ou seja, bolsista, professora e as crianças desempenharam funções para efetivação do projeto.

Quando a sala estava organizada com as seis áreas, iniciou o processo de trabalhar com as referidas áreas. Como a professora não tinha experiência em trabalhar nessa perspectiva e as crianças ainda não tinham tido a chance de brincar nas áreas, a bolsista e a professora concordaram em trabalhar primeiramente cada área separadamente, ficando aberta uma área por vez e depois com o tempo indo abrindo mais de uma área por vezes até o momento que todas as áreas fossem abertas ao mesmo tempo. Foi válido trabalhar dessa maneira, pois as crianças puderam perceber os limites e as possibilidades de cada

área, além de perceberem que poderiam brincar nas áreas que estavam abertas sendo que a que estava fechada naquele momento estaria aberta em outra hora da aula. Com esse processo, foi possível alcançar o objetivo de oferecer o atendimento individualizado às crianças a partir das áreas de interesse, além de poder estimular a participação delas nas áreas em pequenos grupos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia.

Antes dessa organização em áreas de interesse, os brinquedos ficavam todos juntos, alguns, como os blocos, ficavam em uma vasilha fechadas, dificultando o acesso das crianças, sendo que tudo ficava em uma prateleira e quando as crianças iam brincar com esses brinquedos as mesmas havia tumulto e muito barulho, e a sala ficava totalmente desorganizada. Após a implementaçãodas áreas, os brinquedos ficaram organizados, exposto de maneira que as crianças pudessem brincar com aqueles brinquedos quando aquela área estivesse aberta. Os blocos, assim como outros brinquedos, estavam organizados em prateleiras. Agora as crianças podiam escolher qual área brincar, que brinquedo utilizar, sempre respeitando a delimitação das áreas abertas e fechadas.

Vale mencionar que no final das atividades as crianças ajudavam a organizar as áreas que foram utilizadas. Além disso, funcionários da escola, como faxineiras, professoras, diretora, vice-diretora, supervisora, passavam em frente da sala e viam as crianças brincando nas áreas de interesse, viam a organização da sala e elogiavam o trabalho que estava sendo desenvolvido pela bolsista e professora.

Diante disso, pode-se perceber que o objetivo geral do projeto foi alcançado na turma da creche e nas duas turmas da pré-escola que tiveram a implementação das áreas de interesse, ou seja, foi possível o desenvolvimento integral das crianças a partir da reorganização da sala em áreas de interesse.

É de fundamental importância salientar que a avaliação do projeto, pelas pibidianas envolvidas, pela supervisora do PIBID/EIN, pelos professores e a equipe gestora foi muito boa. Todos aprenderam com esse projeto. Além de ter contribuído significativamente para escola, professores e, principalmente, para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID nos permite conhecer e vivenciar experiências que contribuíram para nossa formação e, principalmente, realizamos um trabalho que deu possibilidades de um

desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico-motor, afetivo, social, cognitivo e moral, aliando sempre o cuidar e o educar.

A possibilidade de planejar, executar e avaliar o trabalho realizado com as áreas de interesse foi um exemplo de experiência que o PIBID pôde proporcionar tanto para a escola, os professores, as crianças e as pibidianas. Como obtivemos uma boa avaliação do nosso trabalho, além de ter tido a oportunidade de alcançar os objetivos que planejamos, foi muito gratificante percebemos que quando se tem vontade e conhecimento, espaços como esses podem ser montados nas salas, mesmo com carência de recursos materiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Federaln. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA**: Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. 82 p.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_leis/L8069._htm>. Acesso em 17 de junho de 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, vol. 1, p. 1-104.

KISHIMOTO, T. M. O jogo na educação. In: KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. cap. 2, p. 13 – 37.

MACEDO, L; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprendendo com Jogos e situações-problemas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 116 p.

SANTOS, M. L. R; RESENDE, M. M.; CALEGARIO, C. L. L. Atividade Lúdica. In: SANTOS, M. L. R; RESENDE, M. M.; CALEGARIO, C. L. L. **A Educação Infantil e o Lúdico:** Teoria e Prática. Viçosa: UFV, 2004. Cap. 4. p. 47-49.

SANTOS, M. L. R; RESENDE, M. M.; CALEGARIO, C. L. L. O Ambiente Físico na Instituição de Educação Infantil.In: SANTOS, M. L. R; RESENDE, M. M.; CALEGARIO, C. L. L. **A Educação Infantil e o Lúdico:** Teoria e Prática. Viçosa: UFV, 2004. Cap. 1, p. 15 - 32.

EIXO 6. DIREITO DA CRIANÇA AS ARTES

A ARTE COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DAS DIFERENTES LINGUAGENS PELAS CRIANÇAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA UFAL – CAMPUS SERTÃO

Liliane Claudice dos Santos- UFAL sertão
Liliclaudice85@hotmail.com
Enna Érica de Figueiredo Silva – UFAL sertão
Keka._silva@hotmail.com
Meire Loane Batalha Monteiro – UFAL sertão
loanemeire@hotmail.com

Introdução

Este trabalho aconteceu durante a disciplina "Saberes e Metodologias da Educação Infantil 2" no 6º período do curso de Pedagogia, onde foi tratado o **Referencial curricular nacional para a educação infantil volume 3,** que coloca metas de qualidade para que as crianças se desenvolvam integralmente,capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Através de uma micro aula deveríamos sugerir uma possível rotina para educação infantil, que fosse trabalhado arte visual, através do Referencial, tínhamos como objetivos que as crianças se interessassem pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura e incentivá-las a produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação artística, para isso foi mostrado desenhos e pinturas com forma, cor, volume, espaço, textura e alguns procedimentos diferentes para desenhar e pintar, a atividade foi realizada com pinceis, esponjas e outros métodos de pintura. Por fim compreendemos que a Arte é uma forma de linguagem onde as crianças se expressam e se formam enquanto agente participante de uma sociedade e vão se tornando humanos e culturais, por isso a importância dessa atividade na Educação Infantil.

Subsídio teórico para o planejamento

Como tratado anteriormente, como referência e base teórica para tal planejamento utilizamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que

nos dá suporte suficiente paraprogramarmosrotinas com crianças de 0 – 6 anos, nossa sugestão foi para crianças da pré-escola (4 - 6 anos), cada idade com suas especificidades e tempo adequando para elaboração de atividades.

Com especificidade nas artes visuais o documento aponta para a necessidade de utilizar dessa linguagem como meio de proporcionar à criança formas de se expressar, de estímulos cognitivos e sensório motor, desta maneira a criança se desenvolve integralmente, de maneira criativa, critica e reflexiva. Nesse processo de aprendizagem enquanto produz individualmente, desenvolve, mas também aprende com e no coletivo; no tocante ao individual, estabelece critérios, escolhas para as produções e experiências particulares, já no coletivo as aprendizagens estão no âmbito da reflexão das diversas opções possíveis de se fazer arte e reconhecer que o seu é único, mas o do outro não deixa de estar correto, pois na verdade não existe o modo errado ou certo de produzir arte, ou seja, está no âmbito do individual e não no coletivo, este é um dos objetivos, desenvolver respeito por sua obra (particular) e pela obra dos outros (coletivo).

Enquanto direito, a linguagem artística deve ser mostrada a criança nas suas diferentes formas, enquanto objetos e materiais, para que seja explorada suas características, propriedades e possibilidades de se manusear, em um universo amplo de como e com o que se expressar, partindo dos seus conhecimentos prévios sobre a arte, mas não deixando de apresenta-las ao novo e inusitado, como por exemplo perguntar com que e como geralmente se expressam, desenhando, pintando ou colando, e mostrando possibilidades diferentes de fazê-los, como com materiais da natureza ou até mesmo com objetos do dia a dia que não se usam para tais fins, como areia, esponja, folhas, terra, jornal, e muitos outros.

A arte visual em sua vasta dimensão oferece competências para as crianças dentre elas podemos elencar o fazer artístico e a apreciação as artes, sendo que serão trabalhados de forma integral. O fazer artístico é o considerado “mão na massa”, onde o contato é direto com o objeto ofertado, onde se explora e manipula os materiais, sejampincéis, lápis, o próprio corpo, materiais confeccionados no coletivo, como massa de modelar, tinta e outros, e onde desenvolvem um cuidado consigo e com os materiais de artes, tanto o próprio quanto do outro. Quanto a apreciação as artes

> deve-se eleger materiais que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativos para as crianças. É aconselhável que, por meio da apreciação, as crianças reconheçam e estabeleçam relações com o seu

> universo, podendo conter pessoas, animais, objetos específicos às culturas regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas etc. (MEC/SEF, 1998)

Logo, além da diversidade que deve ser contemplada pelas crianças, o significado atribuído por elas é algo de muita importância, caso não tenha, a atividade será praticamente em vão, pois se não atribuírem significados dificilmente haverá aprendizagens. Essas possibilidades do diverso oferecem as crianças um novo mundo, novos olhares para o que já se sabe e para o novo.

Entendemos que o Referencial Curricular tem condições e oferece suporte para o professor se nortear em suas práticas e formar a criança integralmente.

Planejamento da rotina

Baseado no Referencial curricular nacional da educação infantil, planejamos uma rotina adequada para a faixa etária da criança, que consistia o uso de diversos instrumentos como a esponja, o canudo, pincéis e papeis de diversas espessuras e grossuras para que a criança tivesse contato manual e entendesse os diferentes tipos de materiais para a produção de artes visuais e utilizados as cores primarias, mostrando como podemos formar novas cores a partir da mistura da mesma, formando as cores secundárias, ampliando nossa paleta de cores que eles utilizariam consequentemente.

Trazendo obras de diferentes autores de renomes nacionais e internacionais, na qual foi exposto nas paredes da sala de aula, na altura das crianças para as mesmas terem acesso, criando um ambiente que estimulasse sua criatividade e despertar-se o seu ser artístico de cada um. Dessa maneira, esse contato previamente com as obras tinha como o objetivo deles observarem os diferentes modelos de traços contidos na obra de arte e assim instigando a imaginação e compreensão dos contrastes que cada pintor da obra possuíam, desde o Romero Brito a Leonardo da Vinci.

Portanto, para favorecer a expressão artística da criança o RECNEI recomenda que os espaços sejam amplos, pois é nesse ambiente suficientemente agradável, que a mesma possa aperfeiçoar a sua liberdade de expressar, pois locais apertados inibem a desenvoltura e limitando a criança na produção artística. Para que as crianças se sentirem a vontade e observarem as obras, foram tiradas as cadeiras da sala de aula, com o intuito

de que pudessem tocar a obra exposta e perceber as diferentes texturas, as formas e cores contidas nelas.

A organização do tempo em que as atividades proposta pelo professor não devem ser muito extenso, porém deve – se levar em conta o tempo de cada criança necessita para desenvolver sua produção, bem como respeitando seu interesse, e sua concentração, uma vez que, cada um leva tempo diferente para assimilar o que foi pedido e tudo isso implica na dinamização final da atividade proposta.

Sendo assim o RCNEI volume 3 destaque que, é aconselhável que o professor esteja atento para redimensionar as atividades proposta, seja em relação ao tempo, ou a própria atividade, ou seja, ele deve ficar atendo as esses aspectos para não atropelar a aprendizagem desenvolvida durante a confecção das artes visuais, tendo em vista que, é uma linguagem que as crianças utilizam para se comunicar ou expressa – se no seu ambiente escolar como no seu cotidiano.

Execução da rotina

Assim como planejado foi exposto obras de arte de renomes internacionais, nacionais e regionais, nas paredes da sala, para que a criança se sentisse verdadeiramente em um ateliê de arte, visto que a maioria, senão todas as escolas do município, não ofertam ateliês, as propostas para as artes são concebidas nas próprias salas de aula. Proporcionado este momento para incentivar a apreciação das obras, foi realizado um "Tour" pela sala, mostrando os diferentes traços, formas, cores e texturas que cada artista se apropria ao fazer arte, e conversávamos sobre as sensações sentidas, sua visão e interpretação ao observar tais obras, quais lhes chamaram mais atenção e o motivo disso, se já haviam visto essas obras em algum lugar, se já haviam ido a uma galeria de artes, entre outros questionamentos.

Forammostradas possíveis formas de fazer arte, como por exemplo, com canudos, esponjas, pincéis, papéis de diferentes texturas, objetos acessíveis e comuns de se usar que também podem ser usados para tais fins;misturamos tintas de cores primárias para gerar outras cores, as secundárias, ampliando de forma acessível a probabilidades de cores e promovemos então a possibilidade para que utilizassem tais cores na confecção de suas obras, então, expomos esses objetos e lhes oferecemos papeis, papelão, tecido

como base para pintura, e cada criança escolheria a base para pintura e a forma como iria executar, para em seguida socializar com os colegas o que antes foi feito.

Conclusão

Diante dessa experiência, percebemos a importância de promover um ambiente acolhedor, que proporcione estímulos, seja a criatividade, a imaginação, a ludicidade, bem como ao desenvolvimento cognitivo e sensório motor da criança.

Compreendemos que a existência do ateliê nas escolas de Educação Infantil é nula, analisado o município de Delmiro Gouveia – AL, que ainda estamos atrasados quanto a isso, mas que é fundamental para proporcionar a criança diversos espaços de conhecimento e aprendizagens.

Entendemos, pois que é direito da criança vivenciar a arte também na sua infância, mesmo que em meio à falta de ateliês como recurso didático, sendo ofertada apenas nas salas de aula, não sendo capaz de suprir totalmente as necessidades que a criança possui, a fim de proporcionar momentos diversos e amplos, e entender que pode viver esse momento enquanto criança ainda, e não somente quando vier a ser adulta, pois a arte é uma das linguagens da criança e não podemos oprimi-la a ponto de não se expressar, pois por meio da arte a criança também se expressa, se comunica e interage consigo mesma e com os outros ao seu redor.

Referência

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. —Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Áquila Rosângela Freire Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte/PPGEd/Capes
aquilamusic2015@gmail.com
Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte/PPGEd/CE
denisemcl@terra.com.br

RESUMO

A música se faz presente na vida das crianças desde muito cedo. O processo de construção dos conhecimentos musicais destes sujeitos se dá em contextos mediativos como grupos culturais, midiáticos e instituições sociais, incluindo a escola. A Educação Infantil, enquanto instituição responsável pelo processo socioeducativo das crianças de 0 a 5 anos, tem prevista em documentos legais como o RCNEI e o DCNEI, a experimentação e a imersão dos pequenos em práticas culturais com a linguagem musical. Destarte, com o intuito de apreender modos como crianças e professoras experimentam e significam a música, produzindo significados e sentidos sobre estas vivências, assumimos os paradigmas qualitativos de pesquisa e elegemos como lócus, uma sala de atividades do nível 4 de um Centro Municipal de Educação localizado no Município do Natal-RN. Encontramo-nos no desenvolvimento das observações não-participantes e na teorização e estruturação da Dissertação. Após o período de observações, iniciaremos as entrevistas semiestruturadas (coletivas e individuais) que constituem o espaço da produção de sentidos das crianças e das professoras a respeito de suas vivências e experiências musicais na pré-escola. Seguidamente, analisaremos os dados tendo como aportes teórico-metodológicos: de Lev Vigotski, do Histórico-Cultural e Mikhail Bakhtin, com contribuições do Dialogismo.

PALAVRAS-CHAVE:Música. Criança. Educação Infantil. Sentidos e Experiências.

1. MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE SONS, SILÊNCIOS, RITMOS, MELODIAS E SENTIDOS.

"Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco."

Janusz Korczak[210]

Os saberes, os sentires e os fazeres musicais das crianças que integram a escola de Educação Infantil, constituem-se emriquíssimos patrimônios socioculturais e, simultaneamente, valiosasevidências que nos permite avançar no conhecimento apaixonante acerca de um complexo território da vida humana ainda tão pouco desbravado e apreciado por segmentos da pesquisa de educação musical: a pequena infância escolar. O que as crianças podem nos informar sobre suas experiências musicais na Educação Infantil? O que elas desejam nos dizer acerca das práticas musicais pensadas e projetadas pelos adultos para às atividades cotidianas destinadas às pequenas infâncias escolares? Como saber o que elas dizem sobre o assunto? Aliás, para que saber o que as crianças falam e pensam sobre música na Educação Infantil?

Estas e outras tantas perguntas nos motivam a trilhar pelos meandros da pesquisa científica que reconhece as crianças como sujeitos portadores de voz, produtores de textos, indivíduos constituídos de/por singularidades, ao mesmo tempo, em que são atravessados e forjados nas relações sociais e culturais nas quais estão inseridas; contribuindo, outrossim, para o desenvolvimento das funções tipicamente humanas/superiores/culturais.

As motivações iniciais e, ao mesmo tempo, substanciais que justificam o interesse em dar voz às crianças sobre uma das importantes práticas culturais e artísticas que compõe o currículo da Educação Infantil, a linguagem musical;ancoram-se nos fatos de que "muito pouco se conhece sobre o que as crianças pensam e fazem musicalmente no âmbito escolar" da educação infantil (ROMANELLI, 2014, p.63). E na premente

[210]KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

necessidade de preenchimento da lacuna das pesquisas em educação, relacionadas às pesquisas do campo da estética e da arte que, pela escassez e/ou "ausência" de ferramentas teórico-metodológicas na área da educação, continuam sendo relegadas e até mesmo, negligenciadas nos estudos com crianças pequenas(FARIAS, 2011, p.8-9).

Por esses motivos, nos lançamos ao desafio de contribuir e acrescentar com as discussões musicais na escola da infância pequena, que estão estreitamente relacionadas ao eixo "direito das crianças as artes", trazendo o nosso relato de pesquisa de mestrado em andamento, que conta com sujeitos crianças de 4 e 5 anos de uma sala pré-escolarem um CMEI do Natal-RN. A escolha pelo último nível da Educação Infantil se justifica pelo o entendimentode que, as crianças por meio da linguagem, produzem discursos, textos falados que nos revelam através de seus dizeres,os sentidos atribuídos às experiências sonoro-musicais no contexto educativo- escolar. É com base na asserção deVigostki (2007) sobre a atividade de significação por meio da linguagem - que se dá pelas tramas e em meio aos dramas das interações sociais, que os sujeitos produzem significados e sentidos acerca de situações, coisas, pessoas e lugares. ParaBakhtin (2014, p.59), é através da linguagem – de natureza dialógica - que os sujeitos tomam consciência de si, do outro e de tudo que os cercam.

Entendendo que a linguagem é dialógica (meio de interação social) e constitutiva do pensamento humano e, que, portanto, permite às crianças em idade pré-escolar, a consecução da atividade tipicamente humana de significar e de atribuir sentidos às práticas culturais escolares, entre elas, a música – que também se constitui como linguagem/discurso cuja materialidade peculiar tem fundamentos essencialmente sonoros – que é prenhe de significações e que, de maneira (inter)subjetiva "fazem" sentido à elas.

É necessário dizer de antemão, que o processo de construção e de significação da linguagem musical nas crianças, antecede ao ingresso destas, na Educação Infantil. Suas primeiras experiências musicais se circunscrevem nos grupos familiares e sociais, bem como no interior das práticas culturais dos lugares por elas frequentados. E assim, ao ingressarem naEducação Infantil ocorre o processo de circulação de signos e sentidos musicaisentre criança-criança e crianças e professor/a (MACEDO E FRANSCHINI, 2008).

Mas já que as crianças detêmalguns conhecimentos e experiências musicais prévias ao ingresso na educação escolar, no que a escola de educação infantil pode

auxiliar em termos de conhecimentos e experiências musicais das crianças pequenas? Pode auxiliar e muito! Pois conforme Vigotski (2007, p.95), "o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança"; isto é, sendo os professores de crianças pequenas – especificamente, pedagogos- devidamente preparados na formação pedagógico-musical, poderão atuar diretamente na Zona de desenvolvimento proximal dos pequenos, ampliando, destarte, as possibilidades e as capacidades sonoro-musicais dos pequenos pré-escolares. E assim, novas significações e novos sentidos ao serem produzidos pelas crianças, em seus contextos escolares vão estruturando novos modos de apreciação, experimentação e identificação musical dos pequenos.

2. PRODUZINDO ACORDES: CONSTRUINDO DADOS

Com o intuito de apreender modos como crianças experimentam e significam a música, produzindo significados e sentidos sobre estas vivências, assumimos os paradigmas qualitativos de pesquisa e elegemos como lócus, uma sala de atividades do nível 4 de um Centro Municipal de Educação localizado no Município do Natal-RN. Encontramo-nos no desenvolvimento das observações não-participantes e na teorização e estruturação da Dissertação. Após o período de observações, iniciaremos as entrevistas semiestruturadas (coletivas e individuais) que constituem o espaço da produção de sentidos das crianças e das professoras a respeito de suas vivências e experiências musicais na pré-escola. Seguidamente, analisaremos os dados tendo como aportes teórico-metodológicos, os princípios propostos por Lev Vigotski (2007, p.63-67) para a pesquisa sobre processos humanos:

- Analisar processos compreendendo-os como permanente construção movimento/mudança; resultantes de relações;

- Mais que descrever, interpretar e explicar os processos articulando-os às relações que os constituem;

- Compreendendo os processos indo além das aparências e buscando sua essência.

As Proposições de M. Bakhtin (2014) para a pesquisa nas Ciências Humanas:

- As ações e relações entre os humanos são produções discursivas – de linguagem;

- O objeto de investigação (um sujeito com voz) é o texto;

- A linguagem é o OBJETO e o MÉTODO – o que se produz são discursos-textos em interações pesquisador e pesquisados (co-produtores);

-A pesquisa envolve imersão nos contextos e distanciamento por parte do pesquisador (movimento exotópico) – que produz conhecimento com o excedente de visão em posição responsiva e responsável.

E as proposições para a construção de Metodologias para as pesquisas com crianças:

-As crianças como sujeitos informantes privilegiados para a construção de conhecimentos sobre suas vidas e seus modos singulares de compreender o mundo e a si próprias;

- Construção de orientações teórico-metodológicas e instrumentos não convencionais entrelaçadas com as necessidades e possibilidades das crianças;

-A escuta das crianças como procedimento metodológico; as vozes infantis como material empírico às análises; o reconhecimento da enunciação discursiva das crianças acerca de suas vivências, experiências e (re)significações das inter(ações) nas práticas culturais como relevantes à compreensão dos mundos onde vivem e de suas infâncias(CRUZ,2008; FILHO & BARBOSA, 2010; DIAS & FILHO,2011).

3. ALGUMAS NOTAS PROVISÓRIAS DE NOSSA IMERÇÃO NO CAMPO:

No contexto da sala, a música é proposta e experimentada por crianças e professora vinculada a outras finalidades que não a fruição estética, mas como recurso para disciplinamento e controle: transformação de ordens ou comandos em pseudocanções “utilizadas” para a condução das crianças a atividades ou momentos da rotina: comer, Lavar as mãos, escovar dentes, rezar/orar, fazer silêncio – canções repetitivas e cantadas mecanicamente.

No contexto do CMEI: repetição de músicas tocadas para todas as crianças como sinal de entrada e saída: canções de artistas de programas de TV (Eliana e Xuxa) – repertório restrito; não amplia as possibilidades de acesso. No contexto das brincadeiras

e interações criança-criança: ampliação, ainda que restrita, de experimentações: as crianças imitam, dançam, subvertem a “ordem”; cantam individualmente ou coletivamente em situações de brincadeiras.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

CRUZ, S. H. (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Narjara Medeiros de.; FRANCISCHINI, Rosângela. Apreciação musical infantil: aspectos da constituição da infância na contemporaneidade. In: CRUZ, Sílvia Helena Viera (Org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 339-341.

PRADO, P. D.; FILHO, A.J.M. (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

ROMANELLI, G. G. B. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino da música na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.17,n.3, p.61-71, Set/Dez, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eva Pauliana da Silva Gomes
Universidade Federal de Alagoas
e.pauliana@gmail.com

Alex Vieira da Silva
Universidade Federal de Pernambuco
alexpedufal@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho se constitui num recorte da concretização das experiências obtidas na disciplina de Estágio Supervisionado2 - Educação Infantil – do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Nele estão contidas as práticas e conhecimentos adquiridos por meio da intervenção realizada com um projeto em Artes Visuais numa turma do Jardim I, onde se buscou por meio dos objetivos explorar e desenvolver as capacidades e a criatividade da criança. A pesquisa foi realizada com técnicas qualitativas e foram utilizados os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, análise documental, observação. O referencial teórico parte dos estudos de Bugman (2006), Corrêa (2006), Charlot (2011), Duarte Júnior (1991), Eisner (2008), Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998), entre outros. Constatou-se pela presente pesquisa que a arte é linguagem, ou seja, é uma forma de comunicação e de expressão fundamental para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, destaca-se, ainda, a importância do Estágio Supervisionado, tanto para formação inicial dos graduandos de Pedagogia como para a formação em serviço dos profissionais que recebem os estagiários como parceiros, pois nesse processo de trocas de conhecimentos e experiências, todos podem aprender.

Palavras-chave: Artes visuais – Brincadeiras - Educação Infantil – Estágio Supervisionado

1. Introdução

Este trabalho se constitui num recorte da concretização das experiências obtidas na disciplina de Estágio Supervisionado2 - Educação Infantil, componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, por meio do projeto de intervenção "Artes visuais na Educação Infantil: uma intervenção tendo a brincadeira como eixo" que, em sua proposta, visou explorar e desenvolver as habilidades da criança, numa perspectiva de

desenvolvimento integral, ou seja, que contempla os aspectos sócio-afetivos, físico motores e cognitivos da criança.

O Projeto de Intervenção "Artes Visuais na Educação Infantil: uma proposta de intervenção tendo a brincadeira como eixo" procurou trabalhar atividades ligadas às Artes Visuais por meio do conhecimento e apreciação das obras do artista plástico Ivan Cruz, cujo tema das obras estavam centradas na temática das "brincadeiras infantis", numa proposta que fez relação ao conhecimento da arte unido à brincadeira, um dos eixos norteadores da Educação Infantil como pode ser observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) em seu artigo 9º: "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]".

As atividades propostas buscaram desenvolver a criatividade das crianças, de modo que pudessem expressar suas emoções, sensibilidades e vivências, dos pequenos envolvidos no projeto. Concordando com Corrêa (2006, p. 35), nossa proposta de trabalho procurou desenvolver, nas crianças "confiança e autonomia na realização das atividades, conduzindo a uma prática prazerosa e que estimula a criatividade.".

O interesse de se trabalhar as Artes Visuais surgiu a partir de uma observação que fizemos em uma turma do Jardim I (crianças com quatro anos de idade) em uma escola pública de Educação Infantil do município de Maceió, AL. Em um desses momentos de observação, por exemplo, a professora entregou às crianças a imagem de um palhaço mimeografado no papel para que elas pintassem. A partir de observações de práticas semelhantes a essa – da atividade de pintura da imagem do palhaço - constatamos que, muitas vezes, as práticas em Artes Visuais presentes naquele contexto, se resumiam a trabalhos de pintura de desenhos mimeografados, ou desenvolvimento de atividades relacionadas com datas comemorativas.

Assim, foi a partir dessa constatação que o presente projeto teve suas discussões acerca do tema e possíveis atividades e, diante de conversas entre o grupo de estagiárias e o professor orientador da equipe, surgiram diferentes ideias de atividades. Já começávamos a pensar sobre a possibilidade de trabalhar com artes visuais, por entender que

> Articular a arte à educação implica amplificar possibilidades de experiências distintas na produção de si e de mundos, pois sua condição é a de abertura à pluralidade de experiência que a convivência pode promover". Tal consideração demonstra a amplitude de um projeto de educação em arte e como deve ser elaborado com cuidado para contemplar essa dinâmica e multifacetada vivência que é uma aula de artes . (BUGMANN, 2006, p. 2.).

Posto isso, no que se segue, passaremos a apresentar alguns apontamentos a respeito dos fundamentos para o trabalho para, em seguida, discutir os resultados obtidos a partir do projeto de intervenção.

2. Desenvolvimento de um projeto de intervenção em arte na educação de crianças pequenas

O projeto desenvolvido teve a preocupação de respeitar a individualidade da criança, procurando compreender o modo por meio do qual de cada uma entendia e expressava sua visão de mundo, buscando atividades que, apesar de apresentar obras de um determinado artista, não teve a intenção de fazer a criança reproduzi-la.

Trazendo obras do artista Ivan Cruz, o projeto "Artes Visuais na Educação Infantil: uma proposta de intervenção tendo a brincadeira como eixo" propôs a leitura e a releitura destas obras: Amarelinha e boneca, Aviãozinho de papel, Barquinho de papel, Bola de gude, Ciranda, Pé de lata, Pique esconde, Puxando lata e Rolando aro, pois, este mesmo projeto concebeu as Artes Visuais como uma forma de linguagem que leva a criança a compreender o mundo.

A proposta deste projeto consistiu em aguçar a sensibilidade e a percepção das crianças, cuja idade é de quatro anos, por meio da apreciação das obras apresentadas, provocando a curiosidade e estimulando suas capacidades de reflexão, comunicação e interação imbuídas pela leitura e releitura dessas obras que foram anteriormente citadas. Pois, compartilhamos do pensamento de Eisner (2008, p. 10) ao afirmar que "é óbvio que há estilos de trabalho que servem como modelos de trabalho nas várias artes mas, o que constitui as relações qualitativas correctas para qualquer trabalho particular é exclusivo do trabalho individual".

Com este trabalho procuramos trazer uma contribuição para as reflexões em torno do ensino da Arte na Educação Infantil, despertando maior interesse em estudar o que ocorre nas práticas pedagógicas com crianças pequenas, procurando compreender os benefícios para o desenvolvimento integral da criança, através das ações neste projeto, bem como as reflexões levantadas em virtude destas ações.

> A presença das Artes Visuais na Educação Infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são

> entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. (BRASIL, 1998, p.87.).

Reconhecendo a importância da Arte na vida da humanidade, partimos do pressuposto que há uma necessidade de maior conhecimento e acompanhamento dessa área por parte daqueles que trabalham com a Educação Infantil. Assim, defendemos a necessidade de que os cursos de formação de professores, inicial e contínua, contemplem as Artes Visuais como um dos elementos de estudo dos professores.

É importante se pensar nos detalhes da proposta de uma atividade com arte porque como defende os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (BRASIL, 1997, p. 45.).

Feitas tais considerações, passaremos, no que se segue, a apresentar a proposta desenvolvida com uma turma de crianças em uma escola municipal de Maceió, AL.

O primeiro passo do projeto foi o período de observação e de caraterização da instituição e da turma específica de crianças, que durou, em média, três encontros na escola. Após esse período, elaboramos uma proposta de intervenção para o trabalho com uma turma de crianças. A proposta de intervenção foi desenvolvida durante 12 sessões com as crianças do Jardim I (quatro anos de idade), destacando que, dentre essas doze, duas não tiveram o contato direto com as crianças, como serão apresentadas a seguir:

A primeira sessão se constituiu na apresentação dos projetos de intervenção à equipe da Escola.

Na segunda sessão fizemos uma roda de conversa com as crianças e trabalhamos com uma dinâmica em que cada um apresentava o colega para nós. Após esta dinâmica foi proporcionado confecção de crachás para as crianças criarem um auto-retrato.

Na terceira sessão apresentamos às crianças as telas do artista Ivan Cruz. A atividade ocorreu em uma roda de conversa, em que mostramos algumas de suas obras de arte tais como: “Amarelinha”, “Aviãozinho de papel”, “Barquinho de papel”, “Pé de lata”, “Ciranda”, “Pique

- esconde” e “Bola de gude”. Ao longo da conversa, questionamos as crianças a respeito das pinturas, cujo tema é “Brincadeiras infantis”.

Na quarta sessão o principal objetivo era a realização de uma releitura das imagens do autor Ivan Cruz com a consequente identificação das capacidades de percepção das crianças na leitura e releitura das obras. Para tanto, retomamos as discussões da sessão anterior relembrando as obras apresentadas, só que dessa vez, foi trabalhada apenas uma obra, ficando exposta para que as crianças a apreciassem. Após conversarmos sobre as leituras das crianças sobre a obra, a proposta foi que elas pudessem reproduzi-la, do seu modo, por meio da pintura.

Na quinta sessão trabalhamos com dobradura utilizando a obra do autor Ivan Cruz “Aviãozinho de papel”. Em um ambiente fora da sala explicamos para as crianças que íamos fazer juntos e após iríamos brincar de arremessar o aviãozinho de papel, a cada dobradura realizada as crianças ficavam muito ansiosas. Começamos a mostrar cada parte dobrada, como eles não tinham uma habilidade para dobrar o papel na forma como tinha que ser ajudamos a todos, em cada passo para a construção do Aviãozinho.

A sexta e a sétima sessão foram trabalhadas no mesmo dia. No primeiro momento trabalhamos com a preparação de uma massa de modelar caseira, momento em que dividimos em partes e colocamos tinta guache de várias cores. No segundo momento as crianças fizeram esculturas relembrando as obras do artista Ivan Cruz.

Na oitava sessão não trabalhamos com as crianças, assistimos a uma palestra com o tema “Projeto Político-Pedagógico na Educação Infantil” que foi destinada para uma formação de professores e funcionários da escola onde estávamos estagiando. Este momento foi proposto pelo professor orientador do estágio, pois, durante o percurso de trabalho, sentimos a necessidade de uma discussão mais profunda a respeito do Projeto Político Pedagógico da instituição. Tal discussão também é importante pelo fato de que a Arte também precisa ser contemplada como elemento fundamental do Projeto Pedagógico Institucional.

Na nona sessão trabalhamos com telas artesanais feitas de isopor e cartolina branca, colocamos as telas na parede na altura das crianças e logo acima as obras do artista Ivan Cruz. Em seguida, pedimos para que cada criança escolhesse uma tela e ficasse em frente a ela, num instante eles acharam o lugar onde queriam ficar posicionados para começar a obra de arte. Distribuímos pincéis e organizamos as crianças em trio para compartilharem as tintas.

Na décima sessão a atividade proposta foi a realização de um desenho “mágico” que

seria feito por meio do uso de giz de cera na cor branca, papel sulfite A4 branco e tinta guache colorida. Utilizando o giz de cera branco as crianças criaram seus desenhos e representações livres em cima do papel também branco, de modo que o desenho pareceria invisível até que as crianças – com o pincel ou o dedo – espalhassem a tinta guache por todo o papel. Assim, construímos um desenho "mágico"!

Na décima primeira sessão apresentamos às crianças a possibilidade de criarmos produções artísticas a partir da exploração de recursos variados. A partir da leitura e diálogo acerca das obras "Balanço" e "Aviãozinho de papel" (Ivan Cruz), a turma foi dividida em dois grupos, ficando cada um responsável pela representação de uma das obras, em papel de tamanho grande, utilizando materiais como caroços de feijão – de diferentes cores –, grãos de arroz, glitter e palitos de picolé.

Na décima segunda sessão a partir do diálogo previamente estabelecido acerca da obra "Esconde-esconde" do artista Ivan Cruz, bem como das diferentes leituras feitas pelas crianças, propomos uma atividade que trabalha a completude de imagens, de modo que trouxemos às crianças imagens da referida obra pela metade – em cartolinas brancas – para que, em grupos, elas pudessem completá-las da forma como melhor entendiam a imagem.

No desenrolar de cada situação percebemos momentos de construção e interação entre as crianças durante o projeto de intervenção que fez parte da disciplina Estágio Supervisionado II.

3. Considerações finais

Trabalhar artes visuais não é tarefa simples como se costuma afirmar no senso comum. A linguagem das Artes Visuais vai muito além da simples pintura num papel com lápis de cor, giz de cera ou tinta. A Arte deve ser percebida como uma ampla janela para o aguçamento e desenvolvimento da criatividade e da liberdade de expressão.

Durante a execução do projeto houveram oscilações nas sessões que levaram, ora ao entusiasmo, ora ao desânimo por não ver determinadas metas alcançadas. As primeiras quatro sessões foram bastante motivadoras e proveitosas quanto aos resultados, pois a apresentação do Projeto para a equipe da Escola foi incentivadora por ambas as partes (estagiárias e equipe da Escola), tendo ficado claro que, dentre outras linguagens, as artes caracterizavam-se como um dos temas de projetos almejados pela Escola.

A aproximação criada com as crianças propiciada por momentos como o de confecção dos crachás trouxe à tona um sentimento de sujeito partícipe e singular no ambiente das nossas intervenções, apesar de ainda sermos, de certa forma, desconhecidos pelas crianças, de início.

Ao apresentarmos as obras do artista Ivan Cruz a proposta ficou muito divertida e as crianças foram bem participativas, detalhistas e questionadoras ao perguntar sobre alguns detalhes da pintura tais como, por exemplo, o porquê de as crianças das obras não terem rosto, e ficaram encantadas com as cores e ao ver crianças brincando. A atividade com pintura os deixou motivados, muitos concentrados em fazer o que sua imaginação guiava.

É interessante observar o comportamento das crianças durante uma atividade e perceber como elas desempenham suas tarefas, cada uma à seu modo, de acordo com suas necessidades específicas, singularidade e limitações impostas por seu corpo.

Apontamos isso porque durante as atividades realizadas, observamos que enquanto algumas crianças realizavam a atividade pausadamente – uma criança fazia um pouco, depois corria, voltava, saía do seu lugar para falar com o colega, etc –, outras crianças ficavam extremamente concentradas, com o olhar fixo e atento a cada detalhe (pincel, linha, os movimentos que faziam com os dedos, mãos...) e apenas quando terminava se juntava aos colegas que brincavam de alguma outra coisa.

A brincadeira, a propósito, é uma necessidade crucial e peculiar das crianças e durante o estágio notamos o quanto elas desejam a brincadeira, o que nos levou a refletir sobre como proporcionar uma aprendizagem prazerosa, fundamentada nas brincadeiras e interações, haja vista que por meio da brincadeira a criança se desenvolve; dá novos significados as coisas e à vida, além de (re)criar o mundo a partir do que é peculiar em sua visão; reproduz e (re)significa valores do seu universo cultural.

Ter trabalhado com artes visuais na Educação Infantil nos levou a conhecer a grandiosidade das capacidades das crianças, de sua sensibilidade e de sua criatividade, compreendendo ainda que estes aspectos da criança quando estimulados de forma bem orientada pode trazer um universo de possibilidades aos pequenos. Neste sentido, é reconhecível o papel mediador do educador nestas atividades, pois, é uma pessoa que, reconhecendo as capacidades e percepções das crianças, deve guiá-las pelo caminho que favoreçam seu desenvolvimento. E, no que se refere ao papel do educador, destacamos que, o projeto trouxe um resultado positivo quanto à professora da turma que trabalhou em parceria

conosco numa troca de experiência e incluiu em suas práticas algumas ações conduzidas por nós durante a execução do projeto.

Diante do que foi relatado, apontamos a relevância da produção e execução de projetos de intervenção como o realizado na disciplina de Estágio Supervisionado 2, reconhecendo que grandes são suas contribuições para a formação do graduando em Pedagogia, futuro profissional da educação. Além disso, há um processo de conhecimento recíproco entre educadores em formação e os profissionais das instituições que os recebem.

Referências:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BUGMANN, Sandra Regina Cláudio. **O espaço da arte na escola:** a exposição dos trabalhos artísticos dos alunos. UNIrevista**.** vol. 1, n° 2, abril de 2006.

CORRÊA, Cíntia Chung Marques. Caderno de Pedagogia – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto/sp, v. 11, nº.11, 2006.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Parecer CNE/CEB. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Disponível em:< http://www.slideshare.net/miriamcamargo/diretrizes20-curriculares20-nacionais20para20a20-educacao20-infantil1-doc-3694639>. Aceso em: 15. Maio. 2011.

EISNER, Elliot E. **O QUE PODE A EDUCAÇÃO APRENDER DAS ARTES SOBRE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO?** *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez 2008.

O ENSINO DAS ARTES E CULTURAS NA ESCOLA PÚBLICA E AS FESTAS POPULARES

Kátia Roberta Maria de Oliveira Kodama
Pedagogia- FCT/UNESP Presidente Prudente
katiakodama@fct.unesp.br

Introdução e apontamentos teórico-metodológicos

Ao longo do processo histórico de desenvolvimento do homem e de suas comunidades, as festas marcavam momentos iniciáticos da formação psíquica e social das comunidades, a relação do homem com os ciclos da natureza, do tempo e das dinâmicas que cooperaram para perpetuar sua subsistência e sobrevivência, bem como seus modos culturais. Nas festas, as comunidades celebravam sua relação com o incognoscível, assim, nesta direção, é possível pensar que as comemorações festivas sempre acompanharam a evolução da humanidade, recriando os marcos históricos de seu desenvolvimento e preservaram as subjetividades criativas das comunidades.

Deste modo, quando, no desenrolar da história brasileira, a coabitação no mesmo espaço forçou a convivência de diferentes culturas, as festas também incorporaram múltiplos elementos, fazendo surgir novos significados e simbolismos, para atender às necessidades que se impunham no transcorrer de nossa formação cultural, mantendo, em suas ações ritualísticas, elementos originários de cada uma dessas culturas. Nesta perspectiva, transformam-se na síntese do sentimento de brasilidade, expresso na música, danças, dramatizações, nos sabores dos pratos servidos, nas vestimentas, adornos e na decoração dos espaços ocupados, na estruturação do sentimento de ações coletivas vinculadas à religiosidade, ao profano, ao civismo, ao lúdico e ao reflexivo.

Nessa perspectiva, ao eleger as festas populares como desencadeadora de projetos educativos para promover conhecimentos sobre as diferentes linguagens da arte, objetivou-se, neste estudo, destacar a necessidade da preservação das identidades culturais do país e das diferentes regiões que o compõe, como mecanismos de transformação e valorização de nossa cultura, constantemente ofuscados pelas imposições culturais hegemônicas oriundas do neoliberalismo.

O referencial teórico escolhido foi o método dialético, o qual, segundo Ferreira (2006), pode ser dividido em três momentos de compreensão:

> a) gnosiologia, ou teoria do conhecimento. É o estudo da origem, organização e validade do mundo das ideias, enquanto representação das coisas objetivamente reais [...] b) lógica dialética, que estuda a estrutura e o funcionamento dos processos segundo os quais as ideias se relacionam umas às outras em operações mentais. A dialética é a compreensão da totalidade do real, incluindo, portanto, as operações do pensamento [...] c) epistemologia: representa a teoria da ciência, ocupando-se do resultado cognoscitivo obtido, cristalizado em determinada ciência" (FERREIRA, 2006, p.69).

A Festa Populares

As festas populares organizam e demarcam as atividades dos grupos sociais, agregando-se e articulando-se com a cultura de cada povo. Nas festas, todos os membros do grupo compartilham as expectativas de elaboração e participação, unem o eu individual e o eu coletivo através da magia, do real e é possível encontrar atividades festivas em diferentes culturas e em tempos remotos, logo, é possível pensar que tais festas revelam a cultura e memória de determinados povos. A festa é um conjunto de cerimônias e rituais, religiosos ou não, que confirma laços sociais. Nela, as emoções e as lembranças são ativadas e se desencadeia uma catarse coletiva que fortifica as comunidades, preparando-as para continuarem seguindo seu cotidiano.

Os rituais que as festas preservam são usados para ordenar a dinâmica do tempo e do espaço, acompanham os calendários de cada cultura, propiciam sentido às ações da cotidianidade necessárias para equilibrar a dialética entre o ser e o fazer, segundo Ferreira (2006) e Itani (2003), possui uma profunda interação com a cultura ou categorias de cultura, da mesma forma que é um fato social, histórico e político. A festa também é um acontecimento sócio comunicacional e cultural, converte-se em uma estrutura imutável e, ao mesmo tempo, mutante, seus elementos e composição são repetidos ao longo dos séculos, mas incorporam, constantemente, em seu desenrolar, as novas informações da evolução cultural e tecnológica do homem e das sociedades onde estão inseridas, são iguais e ao mesmo tempo desiguais. Seu caráter coletivo pode alcançar uma nação, como pode estar restrita a pequenas comunidades; são religiosas, profanas, cíclicas, móveis, públicas ou privadas.

Imbricadas nas comunidades, as festas são fatos sociais intrincados, possuem um vasto conjunto de cerimônias, de rituais coletivos, presentes em celebrações de cunho religioso ou profano e se conservam em função da colaboração de toda a comunidade que se mobiliza para sua organização e, posteriormente, vivencia unida sua realização, celebração. A dinâmica de toda festa é um complexo de relações onde todos são atores e

espectadores, produtores e consumidores; ela é performática. Nas festas, as relações comunicacionais se dão na sua amplitude e completitude: na formulação dos mecanismos de organização primária de gerar as ideias; na articulação de sua estruturação e organização; na sua divulgação; na sua realização; na receptividade do fato; no seu vivenciar posterior.

Atrelam os mandatários e os submissos à cultura hegemônica e à cultura subalterna. Sua efetivação passa por várias esferas das camadas da sociedade, depende de uma comunhão entre opostos e semelhantes e, desta maneira, reúne em suas realizações atitudes e negociações políticas, arranjos culturais, planejamento econômico. Elas são, ainda, um aglutinador de relações entre os parentescos, dos moradores das ruas e bairros com as diferentes instituições sociais. É nelas que as reconciliações com os membros da coletividade e com a materialidade e a imaterialidade se concretizam.

As festas são, iconograficamente, perpetuadas através de seus rituais, objetos e práticas, secretas ou não. Os objetos que lhes são próprios como, bandeiras, altares, mastros entre outros que lhes dão sentido, muitas vezes são confeccionados e celebrados sem o conhecimento exato do porquê de sua construção e ritualização, são práticas herdadas e passadas pelas gerações de formas repetitivas, propiciando sentido às ações e rituais que lhes são características.

Nesta direção, podem ser vistas como um espelho sacralizado do cotidiano, portanto, nelas são encontradas atitudes profanas e sagradas que religam o indivíduo e a comunidade. Seus participantes são atores de uma outra realidade, mas são também viventes da realidade concreta da comunidade. São, pois, nas festas, travestidos de agentes organizadores ou participantes, que os membros das comunidades deixam transparecer, através de atividades lúdicas, uma crítica da sua realidade social. Desta maneira, a ordem social é momentaneamente rompida e o tempo invertido ou estancado.

A Festa no Brasil

Nos primórdios da colonização brasileira, a forte presença Jesuíta na Colônia fez com que cada núcleo habitacional fosse precedido da construção de uma capela e, esta religiosidade, transforma as capelas e as pequenas igrejas em centros irradiadores da vida social da Colônia. Comumente, era antes ou após as missas que, na época, se revestiam de caráter festivos, rezas, novenas ou festas religiosas, que notícias eram trocadas,

planejamentos econômicos e políticos eram explicitados e a vida cotidiana era comentada e reavaliada.

As festas religiosas do período da colonização traziam em sua constituição o teatro, a dança, os cortejos que vieram com os jesuítas e colonizadores, impregnaram o imaginário popular rural e urbano e adentraram os séculos, transformando-se em acontecimentos esperados e reguladores das comunidades.

No início da colonização, os jesuítas perceberam que, para atrair e cativar os povos originários, a música era uma boa estratégia, e foi através dela, que foram introduzidas algumas atividades festivas religiosas dentro dos colégios jesuítas. Como exemplo dessas comemorações dramatizadas e grandiosas, pode-se citar a encenação do Martírio das Onze Mil Virgens, montada em 21 de outubro de 1584, descrito por Fernão Cardim em "Narrativas Epistolar de uma Missão Jesuíta" presente no livro, "Festas no Brasil Colonial" (TINHORÃO, 2000). Festas como essas são consideradas geradoras de uma forma religiosa de comemorar os santos e feriados religiosos no país, a dramatização e a encenação já eram utilizadas e difundidas na Europa desde o medievo, reconhecidas como formas eficazes de evangelização; nas encenações da colônia, como na Europa, o profano se mesclou com o sagrado, gerando as características marcantes das festividades denominadas "Folias" presentes em todo o território nacional.

No Brasil colônia, tanto nas atividades oficiais do governo quanto da Igreja, o povo ficava apartado, destinado a permanecer como mero espectador. Mas, nas procissões, como a de *Corpus Christi*, *Nossa Senhora do Rosário* e a do *Divino*, era permitido ao povo participar. Nessas atividades, os autos, reminiscências da Igreja Medieval, eram encenados e as folias aceitas, era uma forma dos poderes oficiais utilizarem as dramatizações e encenações de fatos bíblicos, biografia dos santos e o giro das folias, como meio de evangelização, controle ideológico, moral e religioso.

Com a presença do povo nos festejos, são incorporados ritmos, danças, sabenças e crendices profanas assim como tradições festivas de outros povos que, na colônia, forjaram o amálgama de nossas tradições. Essa dinâmica de ter nos espaços festivos, atividades profanas e de cunho religioso propicia o surgimento de um "catolicismo oficial" e outro catolicismo estruturado pelo povo "catolicismo popular" como define Roger Bastide (1960). Com a consolidação da colônia o número de membros da Igreja oficial não é suficiente para atender a demanda e a Igreja passa a delegar para leigos e membros das inúmeras confrarias religiosas, as Ordens Terceiras, para organizar e dar

assistência religiosa à grande massa de mestiços, negros e membros das comunidades. Desta forma, as festas também passaram para o controle dos leigos.

Das atividades religiosas do interior das confrarias dos senhores e do povo o desdobramento festivo alcançava as atividades laicas, como os bailes e os banquetes e uma nova ordem social surgiu. Toda atividade festiva e religiosa era organizada por um festeiro ou membro dirigente das confrarias que adquiriam o *status* de condutores espirituais e sociais, exercendo uma liderança paralela aos poderes oficiais como os festeiros da atualidade.

O dia da festa era o dia de encontro de todas as camadas que constituíam a colônia, senhores se deslocavam de seus engenhos e propriedades rurais com suas famílias e séquitos de escravos e subordinados. Os núcleos urbanos eram transformados numa efervescência de diferentes atividades: casamentos, batizados, negócios realizados. Desta forma, as festas da colônia vão ganhando força e se agregando ao imaginário da grande massa, porém, é no período barroco que elas ganham destaque como *ethos* da cultura em formação.

A festa barroca é apontada pela historiografia como estruturante da tessitura de interpenetração de culturas e dicotomias, podendo ser estudada como um fato social. Nas descrições das festas barrocas, os elementos iconográficos são, detalhadamente evidenciados e transcenderam os séculos. Desta forma, a cultura brasileira possui um *ethos* barroco presente na atualidade e perfeitamente visível nas festas populares como o carnaval, as procissões de Semana Santa, os desenhos dos tapetes das procissões de *Corpus Christi*, as Cavalhadas e Cururus, o carnaval de Olinda, ainda no uso das bandeiras, mastros, máscaras e fantasias, presentes em quase todas as festas da atualidade. Segundo Perez (2000), o barroco e seu desdobramento nas festas explicitam uma atitude estética, ética e filosófica, não em sua dimensão estritamente artística, mas de estilo de vida, de atitudes vivenciadas no cotidiano. Tais festas brasileiras se configuram, assim, em nossa barroquização contemporânea.

Mesmo após a chegada da Missão Artística Francesa no primeiro reinado, que oficializou uma arte tipicamente hegemônica – o neoclassicismo – e com os esforços em propagar a modernidade introduzida no século XX, o povo continuou barroco e foi, exatamente, na implantação e consolidação do modernismo brasileiro que nossas heranças culturais barroquizadas foram valorizadas como elementos “antropofágicos” de

nós mesmos. Não mais comemos o Bispo Sardinha, comemos a nós mesmos na atualidade.

A valoração dos saberes dos alunos

Para atender ao proposto, de ter as festas populares como geradoras de saberes sobre as artes, é necessário entender o referencial cultural dos alunos antes de elaborar uma proposta de *práxis* do ensino de arte; citando Boff (1997, p.5), "Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo [...] A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam". Será necessário conhecer, nas comunidades, as principais manifestações culturais: festivais, festas, apresentações de teatro, música, dança e exposições de artes, de artesanatos, assim como dos artistas que nela residem e as manifestações culturais promovidas pelas instituições públicas de ensino. São essas manifestações, travestidas de elementos modernizadores, que dão sustentação à identidade cultural encontrada no país, nas regiões, bairros e nas escolas. Esse processo é também um processo de circularidade de bens culturais e, não raro, manifestações das culturas hegemônicas penetram as culturas subalternas, assim como o inverso também acontece, desencadeando um processo de caráter comunicacional único.

Essa circularidade promove uma dinâmica de coexistência de diferentes culturas num mesmo espaço - esse é um fenômeno que caracteriza a contemporaneidade, a Era das Culturas propostas por Lúcia Santaella (2004) no livro "Culturas e Artes do pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura". Neste texto, a autora estabelece uma distinção entre seis tipos de formações culturais baseadas em diferentes processos sociais de comunicação: a era da cultura oral, da cultura escrita, da impressa, da cultura de massa, da cultura das mídias e da cibercultura, todas convivendo no mesmo espaço e tempo. Esse processo das eras das culturas se manifesta com muita intensidade nas escolas.

Festas Populares e o Ensino das Artes

Em 2016, foram enviados, pela primeira vez, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para as escolas públicas de todo o país de Ensino Fundamental I, as coleções selecionadas para serem escolhidas pelos professores referentes ao ensino de arte, desde que o Plano existe como política pública de educação. Os livros enviados

foram: da Editora Ática, coleção ÁPIS: ARTE de Eliana Pougy, O livro do Projeto Presente - Arte, da Editora Moderna dos autores; Rosa Iavelberg, Tarcísio Tatit Sapienza e Luaciana Mourão Arslan e a coleção Porta Aberta, Editora FTD elaborado por, Solange dos Santos Utuari Ferrari, Pascoal Fernando Ferrari e Simone Luiz.

O tema *festas* é apresentado nos três livros, porém, foi o livro da coleção ÁPIS: ARTE que apresentou um caderno específico sobre as festas populares do país. No livro, as unidades são apresentadas com uma imagem em páginas duplas trazendo um boxe com questionamentos sobre o que será estudado em todo capitulo. Cada seção é aberta com o subtítulo "Bate-papo para começar" levantando questionamentos sobre o conhecimento prévio dos estudantes, convidando o aluno para compartilhar e expressar suas experiências extraescolares, ou seja, contextualizando com a temática proposta. Além das perguntas, as páginas apresentam imagens grandes e pequenas que devem ser acompanhadas e entendidas com a ajuda da página quatrocentos intitulada "Informações complementares para aberturas de capitulo", tendo como proposta "a leitura da obra de Arte". No final de cada unidade, é apresentado uma síntese dos conceitos estudados e sugestões de avaliações, inclui ainda, indicações de vários sites de pesquisa para ser utilizados pelos professores e alunos.

No capítulo sobre os ciclos de festejos, são apresentadas as festas representativas das culturas populares brasileira, cujo objetivo é o de sensibilizar os educandos quanto à preservação do patrimônio cultural material e imaterial presentes nessas manifestações do país, ademais, são apresentadas sugestões para os professores trabalharem as quatro linguagens presentes no ensino de arte. A dança também é representada, como o frevo, nas páginas 338 a 340 e o retumbão das marujadas,nas páginas 384 e 385.

Ainda, nesta direção, a música pode ser trabalha com as sugestões das páginas 330 e 335, conhecendo os instrumentos de uma bateria de escola de samba, a unidade *Tocando E Cantando Um Samba Bem Brasileiro* é proposta a partir do samba "Cântico da Natureza" de Nelson Sarmento, nela, é sugerida a confecção de alguns instrumentos de percussão. Na páginas 341 a 343, são apresentados os instrumentos de uma banda de frevo e a música indicada é "Banho de cheiro", de autor desconhecido; nas páginas 352 e 353 é trabalhada uma música que acompanha a encenação de bumba meu boi; na 360 a 361 o forró é apresentado através da música "Baião" de Luiz Gonzaga; na página 375 a sugestão é conhecer um canção de chegada e despedida de Folia de Reis, e por fim nas páginas 380 381 são apresentados outros ritmos, essas atividades com música são

sustentadas convidando os alunos a ouvirem o do CD que acompanha o livro. Quanto ao teatro a sugestão é a encenação de um auto de bumba meu boi, páginas 348, 350.

As artes visuais estão presentes nas fotografias que podem ser analisadas sobre os festejos, nas obras que ilustram as origens das festas com na aquarela de Jean- Baptiste Debret "Cenas de Carnaval", na pintura de David Tenier "Quermesse" e na pintura Folia de Reis de Militão dos Santos, além de apresentar atividades para fazer uma decoração de festa de São João e Marujada.

As festas estão agrupadas em ciclos: o ciclo carnavalesco 1 que apresenta o carnaval vinculado ao samba e desfiles de escolas de samba, também explicita que cada região comemora o Carnaval de forma diferente, e faz referência ao carnaval de Salvador com os trios elétricos e blocos de afoxé; o ciclo carnavalesco 2 apresenta o frevo com sua dança e os bonecos gigantes que saem nas ruas de Olinda. O segundo ciclo refere-se ao Junino e apresenta como estas festas são comemoradas nas diferentes regiões do país, também trabalha a origem portuguesa de comemorar com quermesses e procissões, destaca a contribuição das culturas africanas incorporadas a elas, mencionando que são essas diferentes contribuições que as tornam tão singulares em cada região do país, ainda apresenta a festa do boi em Parintins, no Amazonas, e as festas juninas no sertão do Nordeste e por último o ciclo Natalino com as folias de reis, marujadas.

É importante destacar que em todos os ciclos são apresentados levantamentos históricos sobre as festas, bem como são contextualizadas na atualidade. Outro dado importante é que as festas mencionadas no capítulo estão presentes em todo o território nacional o que permite que os professores as contextualizem com festas similares presentes na cidade dos alunos e promovam um novo olhar para as manifestações culturais dos educandos e de suas comunidades. No caderno de orientações para professores é sugerido que não há necessidade de seguir e limitar-se a cronologia das datas comemorativas apresentadas.

Conclusão

O que se pretende ao promover o conhecimento das festas populares é dar visibilidade para as manifestações das artes populares e criar uma educação libertadora, transformadora, para promover valores éticos, estéticos e culturais, implementar o

trabalho em equipe numa postura inter e transdisciplinar, visando à valorização das culturas regionais e dos saberes locais.

Não se pretende com este texto elaborar uma proposta metodológica de ensino de arte. As que estão circulando nos materiais didáticos já são suficientes. O que se almeja é organizar formas de conhecimento que se complementem e possam promover uma educação de pertencimento, provocar novas formas de ver o cotidiano e destacar as manifestações das diferentes linguagens da arte, principalmente as que estão presentes nas festas populares. A arte sempre é provocativa e indagadora, não produz respostas, ela lança perguntas e faz emergir pensamentos. O pensar possibilita compreender e, quando se trilha o processo da compreensão, aumenta nos educandos e educadores a percepção do eu, do outro, do nosso, da vida e do mundo que nos rodeia e movimenta a roda do desenvolvimento científico, artístico e cultural.

Por fim, também na análise do livro didático da Coleção Ápis foi investigado se eram encontrados conteúdos que problematizam a formação em Arte, para promover a cultura e diversidade cultural local e do país e que fomentassem o referencial teórico e crítico dos educandos e educadores para atingir uma Educação Emancipadora. É importante ressaltar que, no livro analisado, as atividades propostas valorizam as artes e culturas de outros povos, valorizam as artes e artistas do país, as manifestações culturais materiais e imateriais, a diversidade étnica e cultural e propõe atividades para que os alunos expressem suas subjetividades a partir dos conhecimentos obtidos.

Referências

BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo, Pioneira, 1985.

BOFF, L. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana**.** 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2016**: arte – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 068 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental,1998.

FERREIRA, M. N. (Org.). **Alternativas Metodológicas para a produção científica.** São Paulo: CELACC - ECA/ USP, 2006.

ITANI, A. **Festas e calendários**. São Paulo: Unes, 2003.

PEREZ, L. F. **Dionísio nos trópicos:** festa religiosa e barroquização do mundo. Espaço virtual da internet: comunidade virtual de antropologia, 2003 (Textos publicados).Disponível em:<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a12-lfreitas.pdf >. Acesso em: 02 de maio de 2017.

POUGY, E. **Ápis:** Arte. São Paulo: FTD, 2014.

SANTAELLA, L. **Culturas e Artes do Pós-Humano:** cultura das mídias à ciber-cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

TINHORÃO, J. R. **As festas no Brasil colonial**. São Paulo: Editora 34, 2000.

CADÊ OS DEDINHOS DAS CRIANÇAS? UM OLHAR SOBRE A LIVRE EXPRESSÃO E A PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Eunice Andrade de O. Menezes
UECE
eunice.com@hotmail.com
Georgia Bezerra Gomes
UNICHRISTUS
georiabgomess@hotmail.com
Gabriela Oliveira Aragão
FLATED
Gabrielao.a.72.@gmail.com.br

Resumo: O estudo discute a prática de professores que atuam em contexto de creche tendo como objeto a produção artística de crianças na faixa etária entre 10 meses e 03 anos. Traz como principais aportes teóricos as proposições de Iavelberg (2003) e Ferraz; Fusari (2010) no que concerne ao ensino de Artes Visuais e seu impacto no desenvolvimento da criança; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), sobretudo no entendimento das Artes Visuais como formas importantes de expressão humana; e a abordagem triangular de ensino da arte (BARBOSA, 2007) como ação problematizadora na formação de professores. A metodologia constou de uma abordagem qualitativa, sendo os dados recolhidos através de um questionário semiestruturado aplicado a 10 docentes que atuam em creches de ensino público e privado de dois municípios cearenses. A análise dos dados contou com o suporte da análise temática (BARDIN, 2016). Os principais objetivos do estudo são: conhecer práticas docentes quanto à produção artística de bebês e crianças pequenas; e discutir a relação entre formação docente e mudanças de postura profissional nas práticas de ensino em Artes Visuais. Este estudo propõe algumas recomendações para a formação de professores de Educação Infantil no que toca a novas configurações do trabalho com Artes Visuais que considerem as crianças como sujeitos capazes de criar e apreciar seus repertórios artísticos e culturais de forma livre e autônoma.

Introdução

A criança é um ser que se comunica por meio múltiplas linguagens. O choro, os gestos, as expressões faciais, a risada, as primeiras palavras, os olhares que aguardam a aprovação ou a negação dos adultos, são alguns exemplos dos repertórios comunicativos que as crianças entre 0 e 3 anos mobilizam em seu favor para satisfazer seus desejos e suas necessidades.

É importante lembrar que cada vez mais cedo crianças dessa faixa etária são inseridas no contexto escolar, fato que inegavelmente alarga suas possibilidades de

socialização e as coloca em contato com um aparato de práticas culturais que estimulam seu desenvolvimento. Dentre as diversas possibilidades de as crianças construírem sentidos sobre o repertório simbólico que as cerca, estão as Artes Visuais, que serão objeto de análise deste estudo.

Com efeito, é na Educação Infantil que as crianças estão construindo suas primeiras possibilidades de comunicação e de representação do mundo físico e social que as cerca. Portanto, especialmente nessa fase a escola deve propiciar aos 'pequenos' contato com o repertório cultural presente nas diferentes formas de expressão.

Entendendo as Artes como uma forma de linguagem que envolve um processo de elaboração do repertório simbólico, tal como defendem Ferraz; Fusari (2010), deve-se reivindicar para as crianças em idade de creche que não sejam apenas leitoras do repertório artístico e cultural da humanidade, mas, sobretudo produtoras dessas representações.

Nesse sentido, é papel da escola promover condições nas quais as crianças possam se sentir encorajadas a explorar os elementos físicos ao seu dispor. Dessa forma, gradativamente vão apropriando-se de diversas linguagens que consequentemente ampliam sua sensibilidade, criatividade e olhar estético.

Isso prevê, contudo, clareza do professor e da professora infantil acerca da intencionalidade do que propõem às crianças quando exploram atividades que envolvem as Artes em suas práticas pedagógicas. Porém, infelizmente, o despreparo desse profissional da educação no que concerne à sua formação teórico-prática (herança' das lacunas deixadas pelo percurso de formação inicial) tem incorrido em prejuízo para as crianças, seres que necessitam de vivências impregnadas de expressividades artísticas, culturais, motoras, orais e escritas, dentre outras.

Assim, em decorrência de uma formação docente deficitária, o professor/a professora que atua na Educação Infantil tende a 'esvaziar' o sentido das Artes Visuais, uma importante ferramenta de comunicação e de apreciação estética, visto que as crianças, usualmente, são estimuladas a apenas reproduzir padrões preestabelecidos, o que implica em grandes perdas para sua livre expressão, criatividade e autonomia.

A formação docente e o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil

Dentre as principais contribuições do ensino das Artes na Educação Infantil, Iavelberg (2003) elenca a ampliação do conhecimento de mundo pela criança, quando esta se apropria do repertório cultural produzido pela humanidade, o despertar de suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades expressivas. Assim, comunicando-se por intermédio das Artes a criança gradativamente adquire sensibilidade estética e desenvolve criatividade para construir suas produções com cores, imagens, formas, texturas, suportes diversos, elementos da natureza e tantas outras possibilidades, desde que lhe sejam (à criança) apresentados esses recursos e os devidos incentivos para que se perceba um ser expressivo e criativo.

Conforme Ferraz; Fusari (2010), o ensino das Artes é notadamente influenciado por três pedagogias: a tradicional, a escola nova e a tecnicista. Tais tendências contornam os aspectos pedagógicos e filosóficos que caracterizam a postura docente, mesmo que os professores/as professoras não tenham clareza da epistemologia que rege suas propostas de ação ao trabalhar as Artes com as crianças.

Como sabemos, a maior influência que perfila as práticas pedagógicas voltadas ao ensino das Artes para crianças é a tendência tradicional, arraigada na racionalidade técnica, que tem em vista unicamente a reprodução de padrões existentes, a eficiência e a eficácia. Contornado por essa racionalidade, o ensino das Artes é tomado pela perspectiva equivocada do acerto ou do erro, que inibe sobremaneira a livre expressão, a capacidade criadora e a autonomia da criança.

Diante de cenário tão inibidor das manifestações da criança, e objetivando novas configurações para o trabalho com Artes na escola, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI entende que "[...] as Artes Visuais são linguagens, e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da Educação Infantil [...], particularmente". (BRASIL, 1998, p.85). Assim, de acordo com o documento, a prática das Artes Visuais deve ser abordada na Educação Infantil sob três dimensões: o fazer artístico – que visa a criação por meio das práticas artísticas; a apreciação – que tem em vista desenvolver a percepção e a captação do sentido das obras artísticas; e a reflexão – que desenvolve a capacidade de pensar sobre os conteúdos que as obras de Artes comportam, contribuindo

para que as crianças aprendam a habilidade de apreciar e questionar produções de outros e as suas próprias.

Em se tratando especificamente de formação docente voltada para o ensino das Artes, o trabalho de Barbosa (2007) notadamente influenciou essas proposições elencadas no RCNEI. Essa autora considera a Abordagem Triangular como uma proposta pautada em ações que envolvem a construção de significados acerca de tal área do conhecimento.

A abordagem mencionada concebe a aprendizagem dos conhecimentos artísticos fundamentados na conexão entre o fazer, o ler e o contextualizar. Nesse sentido, a arte comporta, então, um conhecimento que potencializa não apenas a criação e a expressão, mas igualmente a cognição.

Contudo, o processo que envolve o fazer artístico, sua leitura e contextualização, proposição da Abordagem Triangular do Ensino da Arte, requer do professor/da professora de Educação Infantil iniciativas que extrapolem as práticas docentes realizadas na sala de aula. Nesse sentido, é preciso que esse profissional da infância promova situações nas quais as crianças possam adquiram uma postura contemplativa sobre o patrimônio artístico e cultural, o que favorecerá a aprendizagem da apreciação estética de tal patrimônio.

Portanto, estratégias como visita a praças, galerias de arte, museus ou, mesmo, a exploração do próprio parque da escola, podem suscitar nas crianças um olhar apreciativo das representações artísticas que se encontram ao seu alcance, motivando-as ao desejo de se manifestar por meio da representação simbólica.

Por isso, a Abordagem Triangular do Ensino da Arte consiste em relevante contribuição de Barbosa (2007) para a formação do professor/a professora que atua na Educação Infantil, uma vez que se traduz, ao mesmo tempo, em referencial teórico e proposta metodológica para municiar esse profissional de práticas pedagógicas que instiguem as crianças à sensibilidade, percepção, curiosidade, imaginação e criatividade quanto ao fazer artístico.

Abordagem metodológica do estudo

O fundamento teórico-metodológico deste estudo está ajustado à abordagem qualitativa, pelo fato de esta abrir possibilidades heurísticas bem mais amplas que as

pesquisas sustentadas pela base positivista, o que a faz ser eleita com muita frequência por inúmeros pesquisadores de áreas diversas do conhecimento.

Ao elegermos a abordagem qualitativa como norteadora do estudo, consideramos as contribuições de Bogdan e Biklen (1994) como referencial metodológico adequado para examinar como o problema investigado se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas relações das pessoas no cotidiano.

Por isso, ao analisarmos o ensino das Artes Visuais com profissionais atuantes em creche, tivemos como principais objetivos deste estudo: conhecer suas práticas docentes quanto à produção artística de bebês e crianças pequenas; e discutir a relação entre formação docente e mudanças de postura profissional nas práticas pedagógicas em Artes.

Em se tratando da ferramenta interpretativa, optamos pela análise temática, uma das técnicas constitutivas da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Essa técnica nos norteou no exame de um questionário semiestruturado aplicado aos 10 sujeitos colaboradores do estudo, que atuam com crianças em idade de creche tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada de dois municípios cearenses: Sobral e Massapê.

A escolha dos sujeitos considerou a necessidade de ouvir pares com diferentes concepções e experiências sobre o ensino das Artes Visuais na Educação Infantil. Os critérios de inclusão envolveram dois requisitos: I: Atuar com crianças em idade de creche; II: Ser vinculado (a) ao ensino público ou ao ensino privado.[211] Em respeito aos aspectos éticos, utilizamos codinomes para nos referirmos aos sujeitos, optando pela menção a grandes nomes das Artes Plásticas. No Quadro 1 apresentamos uma súmula da caracterização dos sujeitos:

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos:

Codinome	**Sexo**	**Formação inicial/Andamento**	**Pós-graduação/Andamento**	**Tempo de atuação em creche**	**Rede de ensino**
Anitta Malfatti	F	Biologia/Concluída Pedagogia/Em curso	----------	10 anos	Pública

[211] Com o intuito de colher experiências pedagógicas em contextos com condições de trabalho distintas, dividimos a amostra entre 50% de docentes atuantes em rede pública e 50% em rede particular de ensino.

Tarsilla do Amaral	F	Letras/Concluída	Psicopedagogia/Concluída	15 anos	Pública
Helena Almeida	F	Pedagogia/Concluída	----------	4 anos	Pública
Victoria Francés	F	Pedagogia/Concluída Teologia/Concluída	Psicopedagogia/Em curso	13 anos	Pública
Berthe Morisot	F	Pedagogia/Concluída	----------	2 anos	Pública
Mary Cassatt	F	Pedagogia/Concluída	Psicopedagogia/ Concluída	4 anos	Particular
Frida Kahlo	F	Pedagogia/Concluída	Gestão Escolar/Em curso	4 anos	Particular
Ghada Amer	F	Pedagogia/Concluída	Psicopedagogia/Em curso	10 anos	Particular
Julie Mehretu	F	Pedagogia/Concluída	Psicopedagogia/Concluída	11 anos	Particular
Tracy Emin	F	Pedagogia/Concluída	Psicopedagogia/Em curso	3 anos	Particular

Elaborado pelas autoras.

Conforme podemos extrair da análise do quadro, os sujeitos colaboradores da pesquisa compõem um grupo massivamente formado por profissionais do sexo feminino, o que ratifica a feminização no exercício da profissão docente, principalmente na Educação Infantil.

Trata-se de professoras com tempo de atuação em creches entre 2 e 15 anos, dado que evidencia que a maioria (80%) é considerada experiente no sentido do que Bondía (2002) coloca, ou seja, a condição de parar para pensar e falar sobre o que acontece na prática profissional, expor-se, estar aberto e receptivo à própria transformação e à construção de sentidos sobre a docência.

Práticas docentes na produção artística de bebês e crianças pequenas

Tendo em vista alcançar o primeiro objetivo para o qual nos propomos no estudo, ou seja, conhecer práticas docentes voltadas à produção artística de bebês e crianças pequenas, contemplamos no questionário perguntas objetivas e subjetivas que indagavam aos sujeitos seu parecer sobre as contribuições das Artes Visuais na creche, a periodicidade com que propõem atividades para explorar a expressão artística das crianças, como estas participam dessas práticas e quais as intervenções desses profissionais com os "pequenos" quando realizam atividades dessa área.

Com base no exame das respostas a essas questões, e apoiadas na análise temática (BARDIN, 2016), buscamos não apenas as enunciações meramente literais, mas também, os "núcleos de sentidos" (BARDIN, 2016, p. 135) contidos na comunicação, porquanto sua presença e frequência poderiam significar algo relevante para as respostas que buscávamos. Assim, a análise das questões nos levou a algumas constatações, que organizamos na Figura 1 e no Quadro 2, que seguem:

Figura 1: Importância das Artes Visuais para crianças de creche sob a ótica das entrevistadas:

Elaborado pelas autoras.

Quadro 2: Participação das crianças e intervenção das professoras durante as atividades de Artes Visuais:

COMO AS CRIANÇAS PARTICIPAM	COMO AS PROFESSORAS INTERVÊM
•Manipulando materiais, como tinta, massa de modelar e sucata. Fazendo pintura e colagem. (60%) •Com alegria e interesse. (30%) •Não responderam. (10%)	•"Tirando" dúvidas e ensinando às crianças a serem organizadas no uso do material. (30%) •Estimulando as crianças a se expressarem com liberdade por meio das artes. (30%) •Apenas quando as crianças têm necessidade. (20%) •Não responderam. (20%)

Elaborado pelas autoras.

Conforme a figura 1, é possível perceber que apenas a minoria das docentes investigadas (30%) apreende as Artes Visuais como possibilidade de desenvolvimento da expressividade e da sensibilidade das crianças. As enunciações desses sujeitos sobre o lugar das Artes na creche apontam, portanto, para o entendimento de que elas (As Artes) consistem em ferramenta importante para a experimentação curiosa, pelos “pequenos”, o que resulta em ação criadora e criativa.

Como se vê, 30% das respondentes entendem que a relevância das Artes Visuais nessa faixa etária se dá em virtude de “trabalhar” a coordenação motora, e 40% atribui a importância dessa área ao desenvolvimento da inteligência e do raciocínio.

Assim, não obstante nosso entendimento de que os aspectos cognitivos são inegavelmente acionados pelas crianças quando estas são expostas a atividades artísticas, compreendemos, por outro lado, que, para além destes, as Artes Visuais incluem aspectos afetivos, expressivos e estéticos, dentre outros.

Nesse sentido, a exploração das Artes Visuais na creche não pode absolutamente se reduzir a “tarefinhas” nas quais a maior intencionalidade seja a de estimular a motricidade fina das crianças em detrimento de maior investimento em seu processo de expressão e de comunicação, via criação artística.

Ao questionarmos às docentes como as crianças participam dos momentos da aula nos quais as Artes Visuais estão presentes, 60% fizeram menção à exploração de materiais, como tinta, massa de modelar e as denominadas ‘sucatas’. Igualmente

referiram atividades, como pintura e colagem. Curiosamente 30% emitiram respostas genéricas quanto à participação dos “pequenos”, alegando que estes se envolvem ‘com alegria’ ou ‘com interesse’, sem, contudo, deixar claro a forma como se expressam através das representações artísticas.

Pareceu-nos necessário entender como as professoras intervêm junto às crianças quando propõem práticas pedagógicas que envolvem as Artes, com o intuito de melhor captar os sentidos que essas docentes atribuem à referida área do conhecimento. As mesmas docentes que evidenciaram compreender as Artes Visuais como espaço fértil à expressividade e à sensibilidade das crianças, afirmaram que estimulam as crianças a se expressarem livremente por meio das artes, perfazendo um percentual de 30%.

Contudo, 30% situam sua intervenção junto às crianças com o intuito de ajudá-las a serem organizadas quando do manuseio do material. Por outro lado, 20% afirmam intervir apenas quando as crianças necessitam; 20% não responderam à questão.

Pelo que inferimos das enunciações desses sujeitos, apenas 30% parecem apreender as Artes Visuais como ferramenta interpretativa do mundo físico e social no qual a criança se insere, o que concorre para um entendimento nosso de que os ‘dedinhos’ das crianças acabam sendo privados de ricas experiências que enriqueceriam sua sensibilidade, afetividade e expressividade por meio do fazer artístico.

Formação docente e postura profissional nas práticas de ensino em Artes Visuais: Qual a relação?

Tendo em vista entender a relação entre as práticas de Artes Visuais que as professoras desenvolvem na creche e o seu processo de formação docente, questionamos tais profissionais se sua formação inicial lhes fundamentou/lhes têm fundamentado para desenvolver com bebês e crianças pequenas boas práticas envolvendo a mencionada área.

A técnica da análise temática evidenciou, por meio da recorrência de palavras ou expressões-chave, duas ideias centrais, que ilustramos por meio da figura 2:

Figura 2: Parecer das entrevistadas sobre formação docente e o trabalho com Artes na creche:

Elaboração das autoras.

O exame da figura evidencia que a maioria das respondentes se ressente de uma formação inicial que deixa de fora o conhecimento teórico-prático necessário para o domínio das especificidades indispensáveis ao trabalho docente envolvendo crianças e Artes Visuais. Essas professoras afirmam que tal lacuna deixada pela universidade as impulsionou a suprir suas necessidades formativas nessa área por meio de investimentos próprios, como leitura de artigos, consulta ao RCNEI, pesquisa em revistas e vídeos, além de terem aludido a consultas na rede Internet.

Quanto à segunda ideia, traduz a experiência das professoras em oficinas, semanas pedagógicas e visitas a ambientes, como brinquedotecas. Para esse percentual de respondentes (40%), muito embora essas estratégias não façam parte de um currículo pensado para prestigiar o ensino das Artes, elas contribuem para ajudar a mobilizar saberes docentes que darão base para experiências exitosas com crianças quando da exploração das Artes no espaço escolar.

Ensejando conclusões

A partir das discussões empreendidas neste estudo, concluímos que a análise dos dados, fortalecida pelo referencial teórico-metodológico adotado, desvela práticas pedagógicas que ainda concebem as Artes Visuais na creche como um acessório, um apêndice para promover aprendizagens dos ‘pequenos’, porém, também evidencia clareza

de algumas professoras acerca do verdadeiro papel das Artes na formação pessoal e social de crianças.

Assim, o material analisado nos mobilizou a algumas recomendações para a formação de professores de Educação Infantil no que concerne a novas práticas docentes para o trabalho com Artes Visuais: O primeiro se dirige à inegável necessidade de superação das carências ocasionadas pela formação inicial, o que implica em entendimento da formação docente como um processo inacabado, um *continuum*. Nesse sentido, esse não deve ser um movimento solitário desses profissionais, mas exige das instituições formadoras (escola e universidade), bem como das políticas educacionais, investimentos para a organização de experiências compartilhadas, ou seja, pesquisa da prática protagonizada por professores experientes e iniciantes.

Portanto, para ser capaz de incentivar às crianças as habilidades de observar, ouvir, manipular, tentar, explorar, construir, desmanchar, apreciar, cabe ao professor/ à professora de bebês e crianças pequenas aguçar seu olhar contemplativo sobre cores, formas, cheiros, sabores, texturas, dentre outras possibilidades de fazer e 'ler' as Artes. Por isso, é preciso que este sujeito educativo se exponha a possibilidades de 'encontro' com as Artes e a cultura em visitas a espaços sociais, como museu, teatro, cinema, atelier e galeria de arte, dentre outros *lócus* educativos não formais, porém, bastante frutíferos à formação e à ampliação cultural do professor/ da professora infantil.

Referências

BARBOSA. A. M. Educação estética e a constituição do sujeito: Reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFESC, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobrea a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 3 v, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Rezende e. Arte na educação escolar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores/Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed, 2003.

CONHECENDO O PINTOR FRANCÊS MONET: UMA EXPERIÊNCIA EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kívia Pereira de Medeiros Faria
Núcleo de Educaçao da Infância/CAp – UFRN
kivia.medeiros@hotmail.com.br

Luanna Priscila da Silva Gomes
Núcleo de Educaçao da Infância/CAp – UFRN
luanna.gomes1@gmail.com

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira
Núcleo de Educaçao da Infância/CAp – UFRN
etinharon@gmail.com

Esse artigo aborda o trabalho desenvolvido durante o primeiro trimestre de 2017, com a turma 4 da Educação Infantil do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAp/UFRN)[212]. O grupo é constituído por 24 crianças (10 meninos e 14 meninas, sendo uma delas público alvo da Educação Especial – síndrome de Down), na faixa etária entre 5 e 6 anos.

Apresenta um recorte do tema de pesquisa[213] desenvolvido no período: a França.

Logo em nossas primeiras conversas com as crianças sobre as férias, a França era palavra sempre presente em seus relatos: "nas férias viajei pra França e fiz um ensaio fotográfico"; "assisti o desenho da Lady bug, ela mora na França"; "eu já fui na torre Eiffel". Com isso, o desejo de também fazer referência a este lugar foi aumentando entre as crianças, fazendo com que elas recordassem saberes sobre este lugar: "Monet é francês"; "minha mãe morou na França quatro anos". Dessa forma, como organizadoras do fazer pedagógico, fomos percebendo o interesse do grupo em estudar tal lugar, e a França se configurou como tema de pesquisa. No contexto do tema de pesquisa,

[212] Para maiores informações sobre o NEI, acessar: www.nei.ufrn.br

Tema de pesquisa é a metodologia escolhida pela instituição para designar a organização e o planejamento dos conteúdos e do tempo que a situação (objeto de estudo) exige. Este se constitui em um parâmetro básico da dinâmica pedagógica, é uma metodologia que considera as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso às experiências, onde possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos. Os temas de pesquisa funcionam como articulador e fio condutor das diversas áreas do conhecimento, contribuindo, para que a criança seja movida pelo prazer, através de uma atuação ativa, crítica e criativa.

trouxemos o pintor Francês Monet, para ampliar o repertório cultural e artístico das crianças.

Nesse estudo propomos a reflexão acerca de práticas docentes em artes visuais na Educação Infantil a partir de discussões teóricas e da proposição de vivências em artes visuais. Para a implementação da discussão, apoiamo-nos na metodologia triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991) que compreende a história da arte (contextualização), a leitura (crítica e estética) e o fazer artístico (produção) e no Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

E o que seria o tema de pesquisa?

De acordo com UFRN/Proposta Pedagógica (2004), foi a partir da década de 1980 que o NEI começou a trabalhar com um Currículo Orientado Cognitivamente – COC, que se constitui em um currículo aberto, de acordo com a proposta de Weikart, criador do currículo cognitivo, em bases piagetianas.

O COC tem a finalidade de proporcionar ao educando as condições necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de formação, preparando-o para o exercício da cidadania. O Núcleo de Educação da Infância- NEI/CAp/UFRN, enquanto escola entende que tem um papel relevante no processo do desenvolvimento infantil, como mediadora-dinamizadora entre as experiências e conhecimentos da criança e os conhecimentos acumulados histórica e socialmente pela humanidade.

A partir desse currículo e das propostas de Freire (1983) e Kramer (1989), foram introduzidos no NEI os temas de pesquisa, trabalhados de forma interdisciplinar e articulando três dimensões básicas: **o conhecimento das áreas de conteúdo,** ou seja, os conhecimentos produzidos e sistematizados nas áreas de matemática, linguagem, ciências naturais e sociais; **o contexto sócio-cultural das crianças**, que pressupõe um conhecimento da realidade em que a criança está inserida, considerando os conhecimentos, os valores e as várias linguagens trazidas do cotidiano e os **aspectos vinculados diretamente à aprendizagem**, ou seja, o nível de desenvolvimento da criança, sendo respeitadas as características próprias do seu desenvolvimento.

No NEI, os temas de pesquisa são utilizados pelas professoras de todas as turmas de forma que passaram a se constituir em um parâmetro básico da dinâmica pedagógica. Como afirma Rego (1995, p.113), “como uma forma de considerar as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso às experiências, onde

possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, conhecimentos e sentimentos", considerando-as como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Os temas de pesquisa funcionam como articulador e fio condutor dos diversos campos de experiência, contribuindo, para que o aluno seja movido pelo prazer, através de uma atuação ativa, crítica e criativa.

Nesse sentido, vale ressaltar que o tema de pesquisa é trabalhado no NEI como forma de articular as experiências de vida e valores socioculturais das crianças, o conhecimento das áreas de conteúdo e o seu nível de desenvolvimento, viabilizando a proposta interdisciplinar da escola, permitindo às crianças um melhor desenvolvimento do papel que desempenham e deverão desempenhar na sociedade (PROPOSTA PEDAGÓGICA/UFRN, 2004).

Através desse procedimento metodológico, as crianças têm oportunidade de questionarem e serem questionadas, de terem conhecimento sobre todas as áreas do conhecimento de forma significativa, verificando e ampliando os conhecimentos prévios e contribuindo para uma visão mais ampla da sua realidade.

Nesse sentido, diante das falas iniciais das crianças, percebemos que elas tinham repertório de informações sobre Monet, pois em suas vozes foi possível perceber que, em anos anteriores ao terem "As flores" como tema de pesquisa, elas foram apresentadas ao pintor francês que, entre outas coisas, tinha predileção por pintar flores.

Como forma de privilegiar o saber das crianças, verticalizamos o conhecimento sobre Monet, considerando a abordagem triangular (BARBOSA, 1991). A abordagem triangular, criada por Ana Mae Barbosa é a referência mais expressiva do ensino da arte no Brasil. Tal abordagem contempla três momentos de modo bem demarcados, a saber: a leitura, a contextualização e o fazer artístico. Essa abordagem exerce um papel muito importante e significativo para as crianças. Essa ideia é ratificada por Azevedo; Araújo (2015, p. 348) que assim profere:

> É muito importante dizer que as ações - ler/contextualizar/fazer - que constituem a Abordagem Triangular são articuladas e que a contextualização exerce um papel muito significativo na produção de sentidos do universo de imagens, quer sejam elas obras de arte, quer sejam elas cultura visual.

Ao pensarmos na cultura visual em que estamos inseridos e na profusão de imagens que temos ao nosso redor, percebemos a importância dessa abordagem, uma vez que nos orienta sobre a educação do olhar, que seria a capacidade de dar sentido, julgamento e compreensão ao que vemos.

> Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar mais atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

A ampliação da cultura visual e artística das crianças são construídas quando elas apreciam informações e obras em diversos meios e suportes: livros, vídeos, textos informativos e imagens.

RELEITURAS DAS OBRAS DE CLAUDE MONET NA TURMA 4 DO NEI/CAp/UFRN

> As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas "linguagens" naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, colagens, dramatizações e música. (Loris Mallaguzi, 1999).

Como citado anteriormente, o debruçar sobre a vida e obra de Claude Monet partiu das crianças como forma de evidenciar um repertório de conhecimento prévio sobre a França, pois no ano passado, 2016, essa turma estudou as *Flores* e dentro dessa pesquisa, apreciaram quadros e fizeram releituras de Monet, considerando a predileção desse pintor por retratar flores em seus quadros. Desse modo, a turma não partiu para um campo desconhecido, já possuía referência sobre esse lugar na figura de um ilustre francês.

Para dar cor aos nossos estudos e para que as crianças desenvolvessem a criatividade e a imaginação, utilizamos técnicas de artes e diversos materiais e suportes utilizados (papel, tela, pincel, dobradura, colagem, canetinhas, lixa, tintas, pincéis, esponjas, rolinhos, etc.;), como também tiveram experiências todas as cores e texturas das flores da escola e do jardim do colega "Benício. Verticalizamos o conhecimento sobre Monet, apreciando informações sobre sua vida e obra em diversos meios: livros, vídeos,

textos informativos e imagens. É fundamental o uso de diferentes materiais, para que as crianças possam perceber, interagir e desenvolver seu pensamento.

Assim, como nos esclarece Pontes (2007, p. 26): Articular situações de acesso a Arte, em sua funcionalidade e/ou estrutura, tendo como objetivo a ampliação da percepção, requer, contudo que os educadores considerem as características do pensamento infantil.

Então, é necessário destacar as singularidades de cada linguagem, especificamente as Artes Visuais, pois estaremos nos deparando com conhecimentos e sensações como: texturas, traços organizados em suportes de formatos e dimensões diferentes, entre outros aspectos, para o desenvolvimento do conhecimento perceptivo sobre as obras de Monet.

Através da Metodologia da Abordagem Triangular, da Professora Ana Mae Barbosa (2005), pudemos conhecer algumas obras de Monet, sua história de vida, formas de pintar e o movimento impressionista.

Ao nos debruçarmos sobre Monet, descobrimos que além de flores, ele gostava de pessoas e retratava, com frequência, seus familiares, fato que aproximou as crianças ainda mais desse artista. Sentiram-se em família, chegados.

Fizemos as releituras das seguintes obras de arte: Campo de papoulas, A ponte japonesa e Ninfeias. Inicialmente, para cada uma delas, fizemos a leitura da obra refletindo sobre seus elementos – cores, formas, linhas, pontos, texturas, volume, movimentos, entre outros, pois de acordo com Pillar (1996, p.20),

> Ao lermos uma obra de arte, estamos nos valendo de nossos conhecimentos artísticos ou não para dar significados à obra. A leitura só se processa no diálogo do leitor com a obra, o qual se dá num tempo e num espaço preciso. Nesse sentido há leituras, onde cada um precisa encontrar modos múltiplos de melhor saborear a imagem.

No contexto da leitura, realizamos a contextualização (vida e obra do artista) e em seguida, partimos para o fazer quando as crianças puderam se expressar por meio da linguagem artística. Abaixo, as imagens das obras que realizamos as releituras:

Campo de papoulas, 1873

A ponte japonesa, 1924

Lago das ninfeias, 1906

Fonte: arquivo das professoras, 2017

No decorrer dos estudos, descobrimos em uma entrevista com uma mãe da turma, que na casa de uma de nossas crianças, Benício, havia um jardim florido, com um lago sob uma ponte japonesa. Esse dado gerou o desejo de proporcionar a todos a experiência de pintar ao ar livre tal qual Monet. Assim, visitamos, antecipadamente, a casa da criança, vimos às cores presentes no ambiente, as condições para o desenvolvimento da atividade e agendamos o dia da visita.

Fonte: arquivo das professoras, 2017

Providos com tela, tinta e pinceis, vivenciamos uma tarde de pintura ao ar livre e nas falas das crianças, aprendemos que “pintar assim é melhor, porque vê melhor as formas das coisas”, “no jardim de Monet devia ter pingos de tinta, porque tá pingando tinta do meu pincel”.

As crianças, a partir de seus conhecimentos e vivências artísticas, deram significados às obras apreciadas. Ao desenvolvermos as atividades artísticas com as crianças, apoiamos o trabalho na prática reflexiva das obras, articulando na ação, percepção, sensibilidade, cognição e na imaginação. (BRASIL, 1998). Abaixo as leituras das crianças sobre as obras:

Lago das Ninfeias

"Estava de manhã, pois o sol estava refletindo na água!" (C1[214])

"É o lago da casa de Monet [...] lá tem muitas ninfeias!" (C2)

Campo de Papoulas

"Tem flores vermelhas, árvores, grama e nuvens" (C3)

"Tem uma casa" (C4)

"Tem a esposa e o filho de Monet" (C1)

"Ele pintou fazendo bolinhas" (C2)

"Foi pintado de dia, pois o céu está azul claro" (C1)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Aprender opera mudanças em nossa forma de pensar, agir e sentir. A aprendizagem significa que houve mudanças na mente, nas emoções e na vontade. (Howard Hendricks, 1991, p. 91)

A escola, como lugar privilegiado para a produção e aprendizagem da cultura, pode experimentar e criar novos modos de acesso e convivência com os saberes nas mais diferentes e diversos campos de experiência. A necessidade de transformação no modo de conhecer, de aprender e de fazer exige mudanças tanto nos ambientes, nos espaços de aprendizagem e de reflexão, quanto na necessidade de novas atitudes, espírito coletivo, criatividade artística e pedagógica.

Nesse sentido, propomos nesse trabalho a reflexão acerca de práticas docentes em artes visuais na Educação Infantil a partir de discussões teóricas e da proposição de

[214] "C" significa criança

vivências em artes visuais, com o objetivo da ampliação do repertório cultural das crianças. Dessa forma, percebemos essa amplitude quando elas leem, releem, criam, pois as artes visuais são linguagens, e portanto, forma importante de expressão e comunicação humana na qual a criança faz uso de materiais comuns para expressar as suas imaginações e vivências.

A proposta de trabalho apresentada entrelaça além do artístico e do respeito às concepções de criança e infância, a criação, a imaginação, a comunicação das crianças por meio da linguagem artística e, especificamente, as artes visuais, considerada também como uma das linguagens da infância.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/gearte.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998a e b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infanti**l. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos Gerais. In: EDWARDS, Carolyn et al. **As Cem linguagens da Criança.** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999. p. 21-35.

HENDRICKS, Howard. **Ensinando para transformar vidas**. Belo Horizonte: Betânia, 1991.

PILLAR, Analice Dutra. (org). **A Educação do olhar no ensino da arte**. Porto Alegre: Universidade Federal, 1996.

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **Recortes e Relatos:** a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Núcleo de Educação Infantil. **Proposta Pedagógica**. Natal, 2004. |Mimeo|.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos e superiores. 6 ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TEATRO COM CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS: DÚVIDAS E POSSIBILIDADES

Marcos Paulo Kretschmann
Estudante Licenciatura em Teatro Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
mpk.marcos@hotmail.com

Este artigo pretende sintetizar o trabalho desenvolvido no subprojeto do PIBID teatro UDESC, a instituição na qual está inserido e as dificuldades relacionadas ao campo teórico e filosófico a fim de demonstrar a construção do que entendo por ensino do teatro na educação infantil e a forma como no cotidiano consegui relacionar o teatro a partir de experiências relacionadas à brincadeira e às artes visuais.

O Programa de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de licenciatura em teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) firmou, em 2014, parceria com o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o intuito de estimular vivências e pesquisas na área de ensino do teatro na educação infantil.

> *O Núcleo de Desenvolvimento Infantil, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina integra a primeira etapa da educação básica desta universidade. Atuando na educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, consolida-se também como um espaço privilegiado de pesquisa e extensão no campo da educação infantil. O NDI tornou-se ao longo dos anos um Centro de Referência nesta área. A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão que lhe é inerente, vem permitindo produzir e socializar importantes conhecimentos sobre a educação das crianças menores de 6 anos. Considera-se que projetos pedagógicos inovadores para a educação infantil, que são baseados em estudos e pesquisas e ao mesmo tempo as alimentam retroagindo sobre elas, justificam a razão de existir da educação básica no interior de uma universidade, agregando qualidade para a UFSC. (NUCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, [20-])*

No Núcleo as crianças são divididas em grupos por faixa etária e são acompanhadas nas atividades diárias por um pedagogo com formação em nível superior (mestrado ou doutorado) e dois bolsistas com função de auxiliar de sala; Além disto são frequentes as visitas de estagiários, bolsistas e pesquisadores de diferentes áreas que intervêm no cotidiano dos grupos.

Neste contexto o PIBID Teatro da UDESC se inseriu no cotidiano do NDI com oito bolsistas divididos em duplas, cada qual responsável por um grupo e intervenções em um dia da semana.

Os projetos relacionados ao programa, segundo CAPES

> *Devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (PIBID, [20-]).*

O subprojeto específico prevê que os bolsistas entrantes participem de aulas iniciais apenas observando como forma de conhecer o sistema de ensino e planejar suas possíveis propostas de aula. É neste momento que o bolsista começa a se deparar com a realidade do ensino e com as dificuldades relativas ao mesmo. Nesse caso específico algumas dificuldades foram encontradas e a partir delas se pautou o modo de atuação dos bolsistas, portanto, elas serão descritas abaixo para melhor entendimento.

Dificuldades práticas encontradas:

Devido às especificidades do curso de teatro surgiu uma série de dificuldades no desenvolvimento do programa. A primeira grande dificuldade foi a falta de referências da área específica para a educação infantil.

Ao consultar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) observamos a preocupação quanto a experiências de cunho ético, político e estético partindo da interação e brincadeira e propondo experiências das mais diversas entre elas o teatro, conforme artigo 9 do referido documento

> *Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:*
>
> *[...]II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;*

> *[...]IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2009)*

Demonstra-se, portanto, uma abertura ampla ao ensino do teatro na educação infantil, contudo, ao consultar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), considerado um dos documentos mais importantes no que tange a diretrizes governamentais para a educação, percebe-se que o mesmo:

> *Contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998, p.7)*

O referencial sintetiza práticas e diretrizes para o ensino da arte na educação mantendo documentos específicos para as artes visuais e música; A palavra 'teatro' não é beneficiada pelo documento, o que mais se aproxima são termos como: 'Expressividade'(citado no documento relacionado ao movimento, onde também aparecem referências a dança como expressão artística), 'faz-de-conta' (referenciado diversas vezes no documento ao mencionar a brincadeira infantil, algumas vezes aparece como jogo simbólico), O termo dramatização (e flexões) aparece também, ora como reação das crianças, ora como ferramental a ser utilizado pelo professor, sem delimitar parâmetros. Soma-se a esta situação a falta de material especializado na área (ao menos em português) e o fato do pouco material existente resumir-se a discussões filosóficas.

Além disto, Vânia Maria Broering, a responsável pela supervisão do trabalho e orientação que ocupa a função de responsável técnica em artes na instituição têm anos de trabalho e uma gama enorme de materiais de extrema importância na construção dos processos, mas, outra vez focada em artes visuais, portanto, a experiência prática e aplicabilidade dos mesmos partia quase sempre de sua área de conhecimento, como propulsor.

> *A preocupação com o ensino da arte tem gerado considerável quantidade de pesquisas na área das artes visuais, o que contribuiu sensivelmente para a ampliação das perspectivas educacionais deste campo do conhecimento.*

> *[...]pesquisas envolvendo aspectos históricos, estéticos, epistemológicos e metodológicos das artes visuais, valorizando a ideia de arte como um sistema de conhecimento a ser desenvolvido no meio escolar (SANTOS, 2002, p.15-16).*

Para ampliar a dificuldade, os conceitos acadêmicos vistos durante a graduação, incluindo aí as referências ao ensino do teatro no âmbito escolar são descritas para faixa etária maiores.

> *No que diz respeito ao teatro, observa-se uma carência de pesquisas e estudos sistematizados, tanto no que se refere às abordagens históricas ou metodológicas do seu ensino, quanto à construção da linguagem teatral na infância (SANTOS, 2002, p.16).*

Em suma, não havia, portanto, diretrizes especificas de um 'o que' ou 'como' trabalhar o teatro na educação infantil.

Então coube aos bolsistas a tarefa de ao mesmo tempo propor atividades relacionadas ao teatro e concentrar-se nas reverberações que tais atividades desencadeavam. Tratava-se de aplicar vivências e conhecimentos acadêmicos deslocados para a realidade da educação infantil, um fazer para aprender e aprender fazendo, somando-se as potencialidades de cada participante. Construindo as bases sobre as quais iria trabalhar e sustentar suas proposições e pesquisa.

Teatro na educação infantil: Que teatro é esse?

Além destas dificuldades técnicas, somava-se a confusão filosófica: A criança pequena faz teatro? Responder esta simples pergunta moldou a forma como entendi e como me coloquei enquanto docente/propositor de teatro na educação infantil.

Como artista pesquisador da linguagem teatral, considerava que as crianças pequenas não fazem teatro, levando-se em conta que o teatro em seus moldes tradicionais contém os códigos pré-estabelecidos de ator e plateia, ou seja, o fazer para o outro; portanto, do ponto de vista do teatro como produto final (que tem função e objetivo de comunicar algo a alguém) negava o 'fazer teatral' destas crianças. Os teóricos

formuladores do RCNEI no documento relacionado ao movimento passam a seguinte diretriz para a introdução da dança na educação infantil:

> *A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressiva das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos (BRASIL, 1998, p.30).*

É possível verificar o cuidado do documento para que o ensino da dança não se torne a formulação de coreografias pelos adultos, ensaiadas e repetidas pelas crianças, neste sentido faço um paralelo com o ensino do teatro que não deve simplesmente objetivar uma apresentação final. Sobre isto Vera Lucia Bertoni dos Santos em sua tese Brincadeira e Conhecimento acaba mencionando a sobreposição do desejo do adulto ao da criança, o que descreve como "abordagem empirista do 'teatrinho'" (SANTOS, 2002, p.117) que para ela:

> *Vincula-se a interesses dos adultos, sejam eles diretores, pais ou professores, em ilustrarem os momentos de culminância de determinada atividade ou 'abrilhantarem' as ocasiões festivas ou comemorativas que a escola propicia à comunidade (SANTOS, 2002, p.117)*

Neste sentido o ensino das artes na educação infantil não pode servir como um gerador de resultados para o outro. Vera Lucia Bertoni dos Santos após analisar os questionários aplicados com professores da educação infantil chega à conclusão que:

> *As professoras acreditam que as crianças não são capazes de fazer teatro sem a direção de um adulto. Essa crença parece justificar-se pela concepção expressa anteriormente de que a representação teatral vincula-se ao compromisso com a transmissão de uma história a qual, a ser transpassada para a cena, deve fidelidade a um projeto previamente estabelecido, o que exige das crianças um determinado grau de elaboração e organização muito além de sua capacidade (SANTOS, 2002, p.26).*

Estas concepções acabam por traçar uma oposição entre o 'faz-de-conta' e o teatro propriamente dito, colocando o primeiro como uma atividade espontânea e sem objetivo fim, ao passo que o segundo, neste contexto acaba ocorrendo a partir da 'imposição' do adulto como forma de expressão.

Por outro lado, do ponto de vista de observador da rotina das crianças, acreditava que sim, a criança pequena faz teatro: vivencia papéis, mantém o seu jogo dramático constante na busca da construção de identidades, num jogo onde todos atuam e todos espectam, improvisam e interagem constantemente.

O RCNEI traz a capacidade dramática da criança. Ao propor relações de ensino da música cita que durante a brincadeira que permeia a educação e a relação das crianças com os objetos menciona que elas "dançam e dramatizam situações sonoras diversas" (BRASIL, 1998, p.52) e ao falar de referências imagéticas cita que o professor pode usar a referência visual conhecida "fazendo pequenas dramatizações" (BRASIL, 1998, p.104), contudo essa falta de sistematização do que ou como trabalhar acaba gerando estereótipos de atuação além de limitação da capacidade expressiva

> *O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando idéias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. (BRASIL, 1998, p.31)*

A criança usa a referência do adulto e acaba imitando-a, Santos lembra isso ao citar os jogos que se utilizam de canções onde as crianças reproduzem gestos estereotipados, com função de ilustrar, o que constitui "um obstáculo ao exercício da imaginação, na medida em que não deixam espaços para a criação, para a experimentação e para o jogo entre as crianças". (SANTOS, 2002, p.105)

Portanto, iniciei minhas investigações no âmbito do ensino do teatro na educação infantil entendendo-o, neste lugar, como gerador de experiências estéticas que moldam os corpos sensíveis através da lógica não cotidiana ou do não cotidiano das crianças. "A ênfase na presença do teatro na escola como um sistema de conhecimento a ser construído na interação da criança com a experiência estética" (SANTOS, 2002, p.44). O teatro como ampliador das expressividades e das capacidades dos movimentos, como direcionamentos dado pelos adultos que geram reações e situações de jogo dramático e interferem na própria proposição, transformando-a. Situações que interferem e que se deixam interferir a partir das relações entre a proposta e as crianças.

Dados estes aspectos passo a descrever momentos vivenciados no meu primeiro ano como bolsista, atuando com crianças de 2 a 3 anos, e os seus desdobramentos. Devido

a um acordo entre professoras e lógicas de trabalho parecidas, grande parte das aulas aconteceu com interações entre três grupos, com proposições vindas das professoras e que objetivavam interação e integração de todos.

A nossa participação como propositores ficava em segundo plano, mantínhamos contato com as professoras sobre os desdobramentos das atividades durante a semana e trazíamos propostas que tentavam encaixar o teatro naquele cotidiano, cabe ressaltar aqui que as propostas das professoras levavam muito em conta as artes visuais, remodelavam o espaço a partir de obras de artistas visuais consagrados, propunham atividades relacionadas a pintura, escultura e outras, em suma, um caldeirão de referências e materiais.

“Senhor Dedos”

No sétimo encontro, ocorrido no dia 5.05.14 após uma atividade envolvendo tiras de tecidos que se transformaram em cobras, objetos e culminaram com a utilização destes como ‘rabinhos de animais’, proporcionando diversas representações de animais e jogos relacionados, surgiu uma figura que acompanhou as crianças por várias atividades: o Senhor Dedos.

Eles preparam-se para o lanche; peguei uma roupa de boneca, e vesti na mão, criando um fantoche bem precário (rosto composto por três dedos). Fiz um jogo de esconde e aparece com as crianças de um grupo, primeiramente com meu rosto, elas riram muito e interagiram, depois de algum tempo introduzi o “boneco” no jogo; o jogo de esconde passou a ser com ele, as crianças participaram e interagiram mesmo de longe. Vou para a sala do outro grupo, estão preparando-se para o lanche, alguns ainda tem o tecido amarrado na cintura.

Fico no portão com o ‘fantoche, as crianças ficam interessadas. Vou até a mesa. Duas crianças mostram grande interesse, outra recebe com algum estranhamento. Ambos começam a interagir com o boneco, perguntando as coisas diretamente a ele. “qual seu nome?” perguntou uma criança. Modifiquei um pouco minha voz e (‘manipulando’ o boneco) retornei a pergunta para a outra criança: “qual é meu nome?”. A resposta foi

imediata: “É Dedos, Senhor Dedos”. Surgiram relações muito interessantes entre as crianças e o “boneco” e o jogo de pergunta retornando as crianças se manteve.

A partir desta entrada, não muito pensada, a figura tornou-se presente nas atividades com os grupos. Senhor Dedos ressurgiu como contador de histórias, como personagem dentro de um conto, e o seu desaparecimento gerou um processo de ‘busca’ pelo NDI. Os dias em que os bolsistas apareciam nos grupos eles eram questionados sobre o boneco, onde estava e se ele apareceria. E o processo foi se construindo a partir deste pressuposto “a partir das necessidades de pesquisa, dos desejos e das curiosidades da criança, mediante a sua própria ação frente ao mundo” (SANTOS, 2002, p.18).

Cabe ressaltar que a introdução do boneco foi mediada por um adulto, contudo, grande parte dos encaminhamentos se deram a partir das falas das crianças, dentro de uma proposta de entendimento da criança como ser autônomo, da educação e do teatro, como “aliada do projeto de construção do sujeito autônomo, pois centra o processo de ensino aprendizagem na interação da criança com o meio” (SANTOS, 2002, p.19)

“**Malaika**”

Outro processo significativo que surgiu a partir das necessidades do grupo, foi a utilização da contação de histórias somadas à utilização de princípios de teatro de sombras, o qual denominamos de “Malaika”. A ideia inicial era fazer uma ligação entre atividades pensadas ‘soltas’ em um primeiro momento e ligá-las dentro de um processo que passasse pela desconstrução do padrão Disney de princesas, muito referenciado pelas crianças, e inclusive trazido nas propostas do primeiro semestre. Para tanto buscou-se primeiramente retirar o padrão eurocêntrico buscando-se referências em histórias africanas, neste contexto surge o curta-metragem “Malaika La Princesa”[215] sobre uma princesa criada por elefantes, que aborda de forma poética o tema da morte.

Para tanto a atividade desenvolveu-se em dois momentos: primeiro a apreciação da obra visual, uma animação feita a partir de silhuetas, e, em um segundo momento, o recontar a história pelas crianças, a partir de imagens impressas e silhuetas recortadas.

[215] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T0uJrBGUKbU

No primeiro dia, 15.09.14, preparamos a sala para a projeção do vídeo (em língua espanhola); na primeira projeção muitas crianças estavam dispersas e as professoras iam chamando atenção para pontos específicos do vídeo: nomes, lugares e afins. Na segunda projeção as crianças pareciam mais interessadas, algumas já repetiam os nomes e 'adivinhavam' a continuação. As atividades seguintes foram 'livres', não relacionadas ao vídeo, embora nas falas de algumas crianças aparecessem questionamentos sobre o mesmo, principalmente relacionados ao pai elefante.

Para o segundo dia foi preparado um material visual específico, imagens do vídeo foram impressas em preto e branco e silhuetas das principais personagens foram recortadas. Organizamos o espaço com o projetor, e usamos as imagens impressas e projetadas para recontar a história, a figura dois demonstra a interação entre os bolsistas e os materiais impressos como auxiliares à contação.Para cada uma das silhuetas, havia também uma imagem impressa em preto e branco.

Participaram da atividade crianças das 3 turmas. Assim que foi projetada, a figura de Malaika foi automaticamente reconhecida. As crianças eram instigadas a continuar, ou contar as partes que lembravam. Eles ajudaram a recontar a história da Malaika, com bastantes detalhes.

No final do vídeo original Malaika termina abraçada a um baobá, para ouvir as histórias que eles tinham para contar, a contação termina com as professoras e as crianças tentando ouvir o que os baobás (imagens projetadas) tinham para contar.

Após 'ouvirem', alguns puderam contar suas histórias. A criança ia até a imagem projetada e 'ouvia' a história, depois nos contava o que tinha ouvido. Cada criança vinha com referências completamente diferentes e pessoais. Outras crianças divertiram-se mexendo nas silhuetas, modificando as imagens projetadas na parede.

O fato pelo qual resolvi pontuar este trabalho é pela complexa gama de possibilidade do mesmo, uma vez que proporcionou a apreciação da arte, em um primeiro momento enquanto audiovisual e posteriormente enquanto história contada; leva a um segundo momento de fazer artístico: recontar, experimentar as sombras, isto dentro de um processo que ao mesmo tempo cria experiências sensíveis e contextualizava as crianças dentro do processo e do modo de fazer do teatro de sombras através da manipulação das silhuetas e retroprojetor.

Importante ressaltar, também, que o material visual produzido foi reutilizado por outras professoras dentro de outros processos.

Considerações finais

Neste primeiro ano de bolsista PIBID trabalhando com crianças de dois anos dentro de uma proposta que considerava as artes, em especial as visuais, como força motriz do trabalho, tive o prazer de experienciar a educação como um organismo vivo, em constante mutação.

Encontrar-se no meio daquele caldeirão de informações e querer contribuir para o processo me fez buscar o diálogo entre a pedagogia e as artes, principalmente na linha tênue entre teatro de animação e artes visuais.

Conforme as semanas iam passando e os processos acontecendo senti o caráter efêmero das atividades e a dificuldade de planejamentos rígidos, e nesse contexto pude perceber a importância do teatro como potência geradora de capacidades expressivas. Ao modificar o espaço, introduzir um personagem ou convidar a criança à participar da brincadeira forma-se automaticamente um espaço ficcional, no qual as crianças reagem de diferentes maneiras (algumas mais proativas, outras mais observantes), o que transformava o ambiente em um contínuo espaço de jogo, onde ora as crianças 'atuavam', ora assistiam o movimento. Uma constante improvisação que surgia de, para ou com as crianças.

Acredito que a contribuição do teatro na educação infantil seja a do professor enquanto propositor, a função que Vygotsky (2007) definiria como mediação; O professor tem a função de preparar espaços e situações onde as crianças possam vivenciar situações dramáticas ou apenas observar a vivência das outras crianças, sem imposição. Num movimento em que professor e criança participem de forma equivalente, onde o adulto entenda e escute as crianças e esteja disposto a abandonar seus planejamentos para uma condução que se torne uma experiência estética e sensível para as crianças e que reforce a capacidade imaginativa das mesmas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação.Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento:** Do faz-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002. 1. 119 p.

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (Santa Catarina). Centro de Ciências da Educação - UFSC. **Apresentação.**[20-]. Desenvolvido por UFSC. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/apresentacao/>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PIBID (Brasil). Capes. **Pibid.** [20-]. Desenvolvido por Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 12 dez. 2015.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

A ARTE DA TRIBO PATAXÓ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR.

Lucicleide Santiago Couto de Almeida
Universidade Federal da Bahia/UFBA
lucysanty@gmail.com

INTRODUÇÃO

A combinação das contribuições dos vários povos – africanos, indígenas, asiáticos e europeus – que influenciaram a formação do povo brasileiro colaborou para grande riqueza cultural que encontramos em nosso país, tornando-o singular no mundo. Não obstante, a toda essa riqueza advinda desses povos ao longo da nossa história as contribuições dos povos indígenas ganharam pouco destaque no cenário nacional.

Só recentemente, no âmbito escolar, a contribuição da cultura indígena para formação da identidade do povo brasileiro foi reconhecida, a partir da Lei 11.645 de 2008, que estatuiu a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena" no currículo escolar de todas as instituições de ensino do Brasil.

Neste contexto, compreendendo a relevância das vivências estéticas das crianças com outros grupos culturais para promoção do conhecimento das tradições artísticas brasileira, insere-se a reflexão apresentada neste relato acerca do trabalho de artes visuais e plásticas, realizado em parceria com a família de um estudante pataxó. O texto tem como objetivo contribuir com as reflexões sobre a importância da arte na primeira infância como promotora da valorização das manifestações artísticas e do fortalecimento da nossa identidade cultural (BRASIL, 2010).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A educação, compreendida como prática social, mediada, de construção do conhecimento socialmente construído pela humanidade, deve se ocupar da formação de cidadãos críticos e participativos. Nessa perspectiva, desde a primeira infância se faz necessário desenvolver propostas de leitura, experimentação, diálogo e trocas que convirjam nessa direção (LIBÂNEO, 2013).

Sabe-se que não há uma única concepção de criança e infância, conceitos correlacionados. Por isso, aqui tomaremos por base algumas dessas principais concepções. A compreensão da criança como um ser histórico-social marcado pela cultura e também produtor de cultura aponta para a necessidade de se assumir uma prática de ensino em que a criança atue como protagonista e não mera receptor/reprodutora no seu processo de aprendizagem (REGO, 2000).

Nesse sentido, a família sendo um dos espaços de formação assume um lugar importante no processo educativo. Por isso, é prática da Creche UFBA estabelecer trocas com os pais, visando compartilhar com eles a educação de seus filhos. Para tanto, busca-se um trabalho em parceria com a família por meio do diálogo e de trocas respeitosas, por acreditar que a consolidação de relações saudáveis e harmoniosas é importante para o bom desenvolvimento da Instituição, das famílias e das crianças (ROSSETI-FERREIRA at al., 2007).

Ainda no que se refere à compreensão de criança por entendê-la como cidadã de direito e como tal com o direito de ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, inclusive o direito à arte, a Instituição promove vivências artísticas em suas práticas cotidianas de ensino. Cabe salientar que a arte, seja como habilidade para imitar a fantasia despertando a imaginação das outras pessoas ou como linguagem, é de suma importância na educação infantil por possibilitar à criança entrar em contato consigo mesma e com o universo que a cerca (ROIG, 2015).

É importante destacar que o entendimento de arte dos povos indígenas difere da concepção ocidental acerca desse tema, em pelo menos dois aspectos: a não existência da figura do artista enquanto indivíduo criador e, também, porque para os indígenas não há diferença entre arte e artefato. Durante a realização das atividades que serão aqui relatadas esse último aspecto ficou evidente, pois todos os itens de artes socializados tinham uma utilização prática no cotidiano da tribo (PIMENTEL; QUINTAL, 2009).

A ideia de introduzir a arte pataxó nas atividades de artes desenvolvidas com o Grupo 1 (G1) surgiu com a chegada de uma família indígena à Creche. O estudante e sua família, pais e um irmão, são oriundos da Reserva Indígena Pataxó, localizada em Coroa Vermelha/BA, os seus pais mudaram-se para Salvador após ingressarem como estudantes na Universidade.

O objetivo inicial era acolher a criança, a família e oportunizar aos estudantes o contato com a arte produzida pela tribo pataxó. Isso possibilitaria vivências estéticas capaz de despertar sentidos e significados nas crianças contribuindo para ampliação da sua compreensão de mundo (ROSSETI-FERREIRA at al., 2007).

3 A EXPERIÊNCIA DA PARCERIA CRECHE-FAMÍLIA

O presente relato objetiva apresentar a experiência da parceria creche-família no trabalho de artes visuais e plásticas que ocorreu durante o semestre letivo 2016.2, no turno matutino. As atividades foram realizadas na Creche UFBA, instituição educativa que atende os filhos de estudantes e funcionários da UFBA, em turno integral ou parcial. Participaram dessas atividades 15 crianças na faixa etária de um a dois anos, sendo nove meninos e seis meninas. Inseridos nesse contexto estava a família pataxó.

Inicialmente pensou-se em desenvolver essas atividades em três encontros de aproximadamente trinta minutos cada um. Entretanto, diante da dificuldade encontrada para o cumprimento do período pré-estabelecido – o choque de horário das aulas da mãe na Universidade com as aulas do filho na Creche e, também, o afastamento dele das atividades escolares por motivos médicos – as atividades ocorreram em uma manhã perfazendo o total de três horas.

Utilizou-se uma abordagem qualitativa, empregando a análise documental, a exposição de plumagens e instrumentos musicais indígenas para observação e manuseio pelas crianças, a confecção de tinta natural e a pintura corporal. A pesquisa documental foi escolhida como instrumento metodológico por se entender a sua relevância para a compreensão dos aspectos que seriam trabalhados no desenvolvimento das atividades (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A Proposta Pedagógica da Instituição e os documentos oficiais que norteiam o trabalho da Educação Infantil (Lei 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI's, 2010) foram os documentos analisados. Na Proposta Pedagógica buscaram-se as principais concepções (criança/infância, artes, prática de ensino, relação creche-família) que orientam as práticas pedagógicas da instituição e nos

documentos oficiais as orientações referentes ao trabalho com cultura indígena na Educação Infantil.

Buscaram-se estratégias que proporcionassem uma maior visibilidade da arte pataxó com o intuito de promover a valorização dessa arte e de propiciar às crianças a participação em atividades que envolvesse outra cultura, contribuindo para o respeito à diversidade cultural existente em nosso país. Por isso, a escolha da exposição de itens indígenas para que as crianças pudessem observá-los e manuseá-los, além de participarem da confecção de tinta natural e sua utilização para pintar o corpo (BRASIL, 2010).

Oportunizar as crianças tais experiências além de ratificar o reconhecimento de que os povos indígenas fizeram parte da formação da nossa brasilidade, amplia o repertório estético delas (BRASIL, 2010).

Enquanto o estudante pataxó se recuperava da saúde, sua mãe e educadora, aproveitando sua ausência, foram tecendo as atividades que seriam desenvolvidas e posteriormente apresentadas. Mesmo com o menino doente, o diálogo e a parceria entre elas seguiam. Desta forma, a mãe exercia o seu direito de participar do atendimento oferecido ao seu filho e a Creche viabilizava a participação da família no desenvolvimento de suas atividades, dando visibilidade à cultura pataxó no interior da Instituição (ROSSETI-FERREIRA at al., 2007).

Ao longo de alguns dias, em diálogo com a mãe pataxó, a professora recebeu as crianças do G1 ao som de músicas pataxós, nas quais era possível ouvir os sons da natureza e a flauta ao fundo. Também escutaram uma lenda de origem pataxó: A Lenda da Amesca, que conta a origem desta árvore medicinal, amesca, muito utilizada pela tribo. Experiências importantes para a ampliação do repertório de linguagem e sentimentos das crianças (ROSSETI-FERREIRA at al., 2007).

As atividades desenvolvidas na Creche pela mãe pataxó dividiram-se em três: exposição de instrumento musical e objetos indígenas, extração de tinta de produtos naturais e pintura corporal. A primeira atividade ocorreu em dois momentos: no horário do acolhimento quando todas as crianças dos diferentes grupos (um, dois e três) da Creche interagem no salão e depois na sala de aula com o G1. As crianças puderam ouvir e manusear o maracá, um instrumento musical semelhante ao chocalho. Elas foram atraídas pelo diferente som e *designer* do instrumento. Curiosas perguntavam o que era, de que era feito e conseguiram abrir o maracá para visualizar o que havia dentro.

A participação em atividade coletiva com crianças de diferentes idades além de promover a interação das crianças com os seus pares é relevante porque favorece o desenvolvimento saudável das crianças através das situações desafiadoras que essas trocas envolvem: as negociações, o observar as diferenças, limitações e avanços em relação ao outro etc. (OLIVEIRA, 2014).

Na sala de aula, apenas com o G1, também foram expostos enfeites e trajes das crianças pataxós: brincos, colares, cocares e outras indumentárias indígenas. Os diferentes materiais utilizados na confecção dos trajes e dos enfeites – penas, sementes, palhas etc. – chamaram atenção das crianças que tiveram a oportunidade de observar e manusear os materiais expostos enriquecendo e estimulando a sua imaginação, aspectos tão necessários ao desenvolvimento da criatividade (SALLES; FARIAS, 2012).

O contato com a diversidade de material e a possibilidade de explorar variadas formas, texturas e cores permitem a construção, pelas crianças, de um rico repertório visual. Disso decorre a importância de proporcionar momentos como esses que contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade artística e da capacidade de apreciação estética das crianças (SALLES; FARIAS, 2012).

Durante o ensino da técnica de fabricação de tinta natural, utilizando carvão e água, a mãe pataxó conversava com as crianças em tom baixo, permitindo a participação delas em todos os momentos da confecção da tinta, explicando-lhes que havia outra forma de produzir aquela tinta preta – substituindo o ralo por pedra e a água por suco de jenipapo. As crianças escutavam atentas, manipulavam o pó feito do carvão, observavam a cor que ele deixava em suas mãos, esboçavam sorriso, faziam cara de espanto e curiosas pegavam ainda mais carvão. Após a tinta pronta, a mãe do estudante pataxó propôs a atividade da pintura corporal e enquanto pintava as crianças, ela explicava que os desenhos tinham para sua tribo significados/sentidos diferentes: havia desenhos de crianças e desenhos de adultos; desenhos para homens e mulheres solteiras, desenhos para homens e mulheres casadas, desenhos para festas e desenhos para a guerra. As crianças deliciaram-se durante a pintura, ficavam quietinhas observando e depois mexia no braço do colega explorando a pintura feita.

Todo esse evento com o recurso da roda. As conversas na roda, com crianças pequenas que ainda não têm a linguagem oral bem elaborada, favorecem a troca de experiência, a percepção das diferenças entre elas e as demais pessoas, bem como para

ampliação do vocabulário. Oportunizar o diálogo na roda é de suma importância na conquista de um espaço de respeito à fala do outro e de escuta mútua, comportamentos importantes na construção da cidadania (ROSSETI-FERREIRA at al., 2007).

Durante a última atividade, as crianças foram fotografadas e mostravam orgulhosas os seus braços pintados, após o término da pintura quando viam as fotos com os braços e rostos borrados se divertiam em ver a si mesmo e aos colegas, essas vivências tornam-se relevantes por contribuir para a ampliação da percepção sobre si (SALLES; FARIAS, 2012).

Sabe-se que para a criança se expressar, apreciar e compartilhar significados utilizando a arte é preciso oferecer a ela experiências ricas dessa linguagem. Por isso reitero que o acesso ao acervo artístico, histórico e cultural da tribo pataxó contribuiu para a construção e ampliação do repertório artístico das crianças, bem como para suas experiências estéticas. Vivendo situações semelhantes a estas desde as primeiras infâncias, a criança desperta para o respeito e a curiosidade pela cultura do outro (ROSSETI-FERREIA at al., 2007; SALLES; FARIAS, 2012).

Diante do exposto, é possível depreender que se destacam como resultados positivos desta experiência a aproximação entre a família e a Instituição, a visibilidade e valorização das manifestações artísticas dos pataxós na Creche e a articulação dos saberes e experiências das crianças com o nosso patrimônio cultural pataxó.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas diferentes atividades realizadas, por meio do diálogo e conhecimento da diversidade artística do nosso país, foi evidente o entusiasmo, a participação e o envolvimento das crianças, a demonstração de interesse e de curiosidade diante de cada detalhe apresentado e, também, a escuta atenta. Atitudes importantes para alargar os padrões de referência e de identidade das crianças. Os bons resultados aqui relatados, ainda que circunscritos no contexto analisado, permitem reflexões importantes acerca do trabalho desenvolvido com artes na primeira infância:

a) a aposta em relações de confiança com a família no interior da Creche sem medo dos julgamentos, visando promover o desenvolvimento integral da criança e favorecer a aproximação entre essas duas instituições;

b) a possibilidade de desenvolver o trabalho de artes com crianças pequenas que incentive o encantamento e promova a interação da criança com as diferentes manifestações artísticas dos diferentes povos – incentivando o interesse, a curiosidade e a exploração, para além de um trabalho artístico baseado na reprodução e/ou caricatura do índio;

c) acreditar no potencial artístico desde a primeira infância colocando as crianças em contato com a riqueza cultural promovendo, assim, a valorização das manifestações artísticas de forma a fortalecer a nossa identidade cultural.

Portanto, este relato demonstrou que é possível realizar um trabalho de qualidade com a participação da família dentro da instituição sem a existência de conflitos. Observou-se, também, que desde muito pequenas as crianças podem e devem ter acesso ao patrimônio cultural como base de uma educação estética.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n° 11. 465, de 10 de março de 2008**. Previdência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.>
Acesso em: 8 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2014.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa; QUINTAL, William Resende. **Arte indígena no Brasil**: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

REGO, Teresa C. **Vygostky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROIG, Gabriel Martín. **Arte para criança**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 9. Ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SALLES, Fátima; FARIA Vitória. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2012.

PROJETO "MEU MUNDO COLORIDO": REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PIBID DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO INFANTIL

Arachele Maria Santos
Universidade Federal de Alagoas
arachele22@hotmail.com

Maria Margarete da Silva
Universidade Federal de Alagoas
margarsilva2013@gmail.com

RESUMO

Este relato se trata de uma reflexão sobre os modos pelos quais as diferentes texturas e cores proporcionadas por alguns materiais utilizados na educação infantil podem auxiliar na práxis nas quais haja a total integração do profissional da educação infantil com as crianças e as artes, visando contribuir para o desenvolvimento da livre expressão da criança em relação ao uso dos recursos da arte como base para a formação de seu desenvolvimento integral. As cores fazem parte do nosso dia-a-dia e são impregnadas de simbologia e significados. Na natureza estão distribuídas harmoniosamente inspirando o homem na hora de sua aplicação nas artes, na moda, na publicidade ,etc. As crianças pequenas são sempre atraídas por objetos coloridos. A partir da realização do projeto, é possível afirmar que a arte é extremamente relevante para desenvolvimento da criança e na sua formação, pois também representa uma possibilidade de demonstração de suas emoções e sentimentos. Assim sendo, compreende-se que ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso, ao pintar objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode se expressar livremente.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Educação infantil. Arte.

PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

O referido projeto surgiu do seguinte questionamento: O mundo aqui fora é colorido e estimulante, por que a escola não pode ser colorida?

Nesta etapa, é significativo propiciar à criança a visualização, exploração, contato e manuseio de diversos objetos que integram o universo das cores e formas, possibilitando a criança identificá-las. A cor também é importante para que possamos expressar nossas ideias e sentimentos para outras pessoas, utilizando linguagens artísticas sejam elas na (pintura, desenho, gravura ou teatro). É um componente que tem significados diferentes para diferentes culturas e sua análise possibilita conhecer mais sobre suas capacidades.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) está explicitado que as atividades devem promover a interação das crianças com diversificadas manifestações de artes plásticas e gráficas.

O volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca a importância do trabalho com as artes com crianças das instituições de educação infantil. Neste documento está exposto que

> As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a relação com a produção de arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer. As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte (BRASIL, 1998, p.82).

Quando a escola utiliza os estímulos certos, acaba proporcionando à criança uma interação positiva com o meio em que ela está inserida. criança que com as cores desde cedo é mais equilibrada e centrada, no que está sendo proposto, torna se mais sensível e participativa nas experiências propostas pela instituição, de modo que melhor será seu desempenho e sua formação.

A criança no começo é condicionada aos estímulos porque está recebendo as cores de fora para dentro. Com o tempo irá desenvolver o entendimento e o estímulo acontecerá de dentro para fora. Ou seja, ela filtra o que vem do externo aproveitando apenas o que realmente lhe interessa.

Segundo Solange Depera Gelles destaca em seus livro “Manual da Pedagogia das Cores”: É na Educação Infantil que os valores são fundamentados, portanto o professor de Educação Infantil não é um cuidador, é um construtor de valores.

Logo, entendendo a importância da educação infantil na vida escolar iniciante da criança, é que devemos saber o quanto a pedagogia das cores deve ser aplicada desde a idade inicial. O ambiente da instituição de educação infantil é preparado com detalhes, onde o colorido prevalece.

Em nosso cotidiano, quase que imperceptivelmente as pessoas se referem às cores definindo as coisas por meio delas. Segundo Pauli (2004), “as cores são vistas como se fizessem parte da aparência dos objetos, brinquedos e outros, criando uma associação entre ambos: a cor das nuvens, a cor da fachada de um comércio, uma casa, a cor de um vestido, a cor de um carro.”

Pensar pedagogicamente é estar com a mente funcionando constantemente na busca de novas soluções para facilitar o aprendizado.

“Só a Educação tem a chave para abrir a porta da ignorância e desigualdade que assola nosso país, ela tira as travas do conservadorismo, deixando que o homem veja o pontinho de luz do conhecimento e trilhe seu caminho andando em sua direção. Somente com a abertura dessa porta a criança de hoje será o adulto cidadão de amanhã.” (GELLES).

OBJETIVO

Através de atividades lúdicas propostas as crianças, estas possam reconhecer as variadas cores, de forma que eles possam identificá-las no seu meio, proporcionando atividades significativas para a criança através da utilização de recursos variados.

METODOLOGIA

Discernir as cores não é difícil. Denomina-las, porém, é um processo longo e cheio de enganos, que normalmente se estende até os 3 anos de idade. Nesse estágio a criança só fixará o nome das cores por meio de exercícios e exemplos.

As cores estão presentes em tudo que nos rodeia. São elas um dos conceitos básicos e pré-requisitos. Além disso, a cor também é importante para que possamos expressar nossas ideias e sentimentos, descobrindo o significado que elas têm para cada individuo. O uso das cores tem uma ligação direta no desenvolvimento da criança. Estímulos decorrentes da presença de figuras coloridas contribuem para o aprimoramento da capacidade motora e cognitiva, raciocínio, fala, audição, entre outras funções.

Isso acontece porque a criança é completamente influenciada pelas cores desde a fase inicial de vida, se estendendo por muitos anos. Cores alegres e vibrantes comprovadamente chamam a atenção dos pequenos. Por esse fato, a família e a escola devem usar e abusar do " Meu mundo colorido" como elemento importante na educação das crianças.

Após o momento "roda de conversa sobre as cores primarias", as crianças participaram de diversas atividades, que entre algumas, tinham como proposta identificar no painel (feito com tnt e colagens) cores e situações climáticas que experimentamos no cotidiano. Com igual importância, puderam exteriorizar a compreensão e entendimento da história através de pintura manual, que ao mesmo tempo oferecia o conhecimento da textura além das cores vibrantes e predominantes. para os pequenos, foi uma diversão maravilhosa, preenchida de sensações e muitos sorrisos.

RESULTADOS

Até o momento foram realizadas todas as quinze sessões previstas com auxílio da professora responsável pela turma e auxiliares de sala.

Após a roda de conversa e apresentação das cores primarias, foi feita a exposição dos materiais utilizados na sessão que iniciamos na sequência, em seguida foi solicitado que as crianças representassem por meio do desenho livre com pedaços coloridos de emborrachado, elementos típicos das cores apresentadas anteriormente, realizado nessa sessão e na sequência foi feita a produção de vários cartazes em cartolina, dentre outros

como: pintura livre, confecção de uma cartaz coletivo de multicores, jogo das cores, montagem do quebra-cabeça colorido, corrida com bexigas coloridas, circuito das cores, tubos da calma, confecção da mini centopeia . etc. Todos os trabalhos desenvolvidos foram expostos na sala de referência e outros as crianças levaram para casa.

A arte-educadora consiste na utilização das cores contribuindo para o desenvolvimento da criança, principalmente por meio do aprimoramento da capacidade motora e cognitiva, raciocínio, audição, fala, entre outras funções. Logo, devemos dar sabor ao nosso saber e ensinar os alunos a degustarem as coisas. E por que não "degustar" as cores com as crianças? Fizemos isso com as guloseimas de nosso churrasco de jujubas coloridas e da gelatina mosaico. Se dermos sabor às atividades, elas serão realizadas com muito mais alegria e prazer e foi o que encontramos ao término de nosso projetos junto as crianças.

Tendo em vista que, a arte-educadora diz que atividades que relacionam as cores aos mundos imaginário e real da criança são extremamente significativas para elas, portanto, sugere que sejam realizadas constantemente, tanto em ambiente escolar como familiar. Foi o que tentando aflorar no ambiente familiar das crianças quando deixamos que eles levassem seus trabalhos para casa.

Percebemos que o projeto aguçou ainda mais o gosto das crianças pela, pintura proporcionando momentos ricos de interação, com atividades prazerosas, lançadas no contexto das diferentes texturas e cores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas atividades realizadas, as crianças revelaram as mais diferentes emoções, tendo a oportunidade de criar, expressar e representar, por meio das pinturas realizadas.

Sabemos que hoje a criança na tentativa de compreender o mundo, usa sua curiosidade para elaborar hipóteses e teorias que busquem responder as suas indagações. Partindo desta curiosidade desenvolvemos o projeto "Meu Mundo Colorido" no qual ofereceremos atividades com o propósito de experimentarem e explorarem as cores de maneira significativa para eles.

Visamos estimular as crianças, ainda que bem pequenas, a observarem as cores que fazem parte do seu cotidiano, valorizando as belezas que o meio ambiente oferece.

Trabalhamos as atividades lúdicas e pedagógicas, por meio de recursos diferenciados, propondo as crianças várias possibilidades para a conquista de novas experiências e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

GELLES, Solange D. *Manual da Pedagogia das Cores* - 2ª Ed. 2012. Editora ALL PRINT.

PAULI, E. (2004). *Teoria e estética das cores.* Recuperado: 20 junho. 2017. Disponível: https//www.cfh.ufsc.br/~simpozio/megaestetica/e-cores.

INVISIBILIDADES NOS REGISTROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ARTE E A ESTÉTICA COMO DIÁLOGOS PULSANTES

AdrianneOgêda Guedes
UNIRIO/FRESTAS
Adrianne.ogeda@gmail.com

Livia Lage
UNIRIO/FRESTAS/PUC-Rio
lagelivia@gmail.com

Michelle Dantas Ferreira
UNIRIO/FRESTAS/SME-RJ
michaduda@yahoo.com.br

Partimos de uma concepção de infância que considera o potencial criador e inventivo da criança como elementos fundantes do seu processo de desenvolvimento (FREIRE, 1983; KRAMER, 2009; KRAMER, NUNES e CARVALHO, 2013; OSTETTO, 2012, entre outros). Interessa-nos investigar se práticas docentes na Educação Infantil evidenciam tal concepção no planejamento e realização do trabalho cotidiano com as crianças e como a formação docente está implicada na construção de tais concepções e práticas. Para isso, focalizamos o processo de avaliação pautado em registros. Os documentos legais que o norteiam sugerem o uso de instrumentos diversos que permitam que esses registros acompanhem e deem visibilidade às interações e experiências das crianças, superando o sentido qualificatório – promocional ou reprovador – que a avaliação geralmente carrega. Sendo assim, perguntamos: quais concepções alicerçam a prática avaliativa sobre crianças de 0 a 5 anos? Qual é o lugar das crianças nesses registros avaliativos? Há registros que contemplam e compartilham a inteireza da criança e seus fazeres singulares na Educação Infantil? Como são formulados? A hipótese é de que conhecer e registrar especificidades da criança são fazeres que demandam imersão do próprio sujeito docente na dimensão das múltiplas linguagens da infância, que guardam estreita afinidade com as formas expressivas e não predeterminadas da arte. Trata-se de uma pesquisa em andamento que partindo das reflexões em curso, se debruçará na análise de registros de avaliação produzidos por professores de educação infantil como percurso metodológico para responder as questões suscitadas.

Os sentidos da Avaliação

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo evidenciar o significado da avaliação na Educação Infantil e a sua prática. Vale considerar o sentido do ato de avaliar na educação. A avaliação está presente o tempo todo em nossa prática educativa, inclusive nos momentos de inserção de crianças novas e ao longo de nossos planejamentos. A cada decisão que tomamos, a cada escolha que fazemos – desde uma atividade que planejamos, até a forma com que lidamos com as crianças – estamos avaliando o que consideramos mais positivo para nosso trabalho. A avaliação é, portanto, um ato que sugere movimento, reflexão, transformação.

É importante ressaltar que a avaliação não é um instrumento para medir o quanto a criança aprendeu ou não, tão pouco é uma forma de julgar, reprovar ou aprovar uma criança. A avaliação, que de fato contribui para o crescimento da criança e para o trabalho do professor, nesse sentido, precisa ser mediadora (Hoffmann, 2000), acolhedora, é ela que vai nos ajudar a acompanhar a criança em todos os momentos vividos na Educação Infantil, contribuindo com seu avanço na ampliação de seu conhecimento de si e do mundo.

Acompanhar o desenvolvimento da criança ajuda o professor a rever e aprimorar seu trabalho pedagógico, servindo, inclusive, para pensar e repensar o planejamento e o trabalho cotidiano. Nesse sentido avaliar a criança nos leva também a avaliar nosso próprio trabalho, uma vez que o foco principal de nossa atuação é a criança com a qual lidamos. Afinal, avaliar é o movimento de pensar tudo que envolve nossa prática e buscar caminhos de torná-la cada vez melhor – mais coerente e contextualizada.

A professora Jussara Hoffmann – muito conhecida por suas pesquisas sobre o tema da avaliação educacional –, afirma que "a avaliação deve ser entendida como uma prática investigativa e não sentenciva, mediadora e não constatativa. Não são os julgamentos que justificam a avaliação, as afirmações inquestionáveis sobre o que a criança é ou não é capaz de fazer." (2000, p. 15). Com isso, ela quer dizer que não devemos avaliar as crianças para classificá-las, julgando o que sabem ou não sabem fazer, padronizando comportamentos, constatando apenas as suas "capacidades", quantificando seus saberes e apontando seus erros. Sua história deve ser considerada, suas conquistas valorizadas, suas descobertas apreciadas.

Para Hoffmann (2000), a avaliação é uma forma de conhecer/investigar o movimento das crianças e, a partir dessa investigação, pensar formas de intervenção que possam favorecer o desenvolvimento infantil, a ampliação de seus conhecimentos, seu crescimento de um modo geral. Avaliar é comprometer-se com a criança, com seu

sucesso, suas conquistas.

Compreender como pensa a criança nos permite refletir sobre a forma mais adequada de lidarmos com ela. Muitas vezes as crianças com as quais trabalhamos nos surpreendem com respostas inusitadas que nos mostram o quanto e como elas pensam sobre o mundo à sua volta, bem como as ligações entre os diversos conhecimentos que vão construindo na relação com os elementos da cultura, com seus parceiros e com o ambiente. A escuta do ponto de vista da criança é, portanto, fundamental! Ela nos revela muito, por um lado, sobre quem é aquela criança, quais são as suas vivências e experiências e, por outro, sobre a lógica infantil.

As falas de nossas crianças nos fornecem preciosas pistas sobre suas hipóteses, suas ideias próprias e, partindo do que elas pensam, podemos desafiar o desdobramento de seus conhecimentos com atividades interessantes e instigantes. Tal qual "detetives", precisamos olhar, escutar, observar com atenção o que nossas crianças demonstram, o que lhes chama a atenção. Isto nos fornece elementos não só para compreender mais sobre cada uma delas, mas também para que possamos planejar nosso trabalho.

Avaliar é abrir uma janela para compreender mais profundamente nossas crianças e a nós mesmos. É importante destacar que a avaliação se baliza nas concepções de criança e de educação do professor e isso nos aponta para o necessário investimento na formação docente. O principal objetivo de avaliarmos é justamente podermos ampliar nosso entendimento sobre as crianças, nossa prática, nosso grupo. Assim teremos recursos para aprimorá-la e fazê-la mais e mais uma experiência rica, viva, autoral e significativa para crianças e professores.

O mapa do tesouro nem sempre escondido

> Ao escrevermos nossa experiência, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários. Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão. (OSTETTO, 2012, p. 13-14)

Como vimos, algumas ações sobre a prática avaliativa são recorrentes quando buscamos compreender o sentido mediador da avaliação na Educação Infantil: acompanhar, observar, refletir, planejar, escutar, comprometer-se, “abrir janelas”, compreender com a criança. Essas ações indicam interações e, portanto, não estão previamente formuladas e desenvolvidas na formação inicial docente, pois consistem em

construções no âmbito da prática pedagógica e da convivência intersubjetiva, presencial, no ambiente da Educação Infantil, onde se dinamizam e tensionam conhecimentos abstratos e situações concretas.

Tais interações não envolvem somente professores e crianças, mas toda a comunidade escolar, em colegialidade e parceria, na direção da concretização dessas ações e sentidos, na formulação de uma pedagogia que tenha a criança como centralidade. Nesse rumo, focalizamos os aspectos formativos do processo de avaliação: formativo da docência, formativo das crianças, formativo de uma comunidade comprometida socialmente com essas crianças.

A criança não é uma entidade abstrata que pode ser previamente formulada e definida por determinadas áreas de conhecimento. Embora diversos estudos forneçam parâmetros referenciais sobre o desenvolvimento infantil e concepções de infância e criança, o que assumimos de fato, é a compreensão de que o processo educacional que envolve professores, crianças e educação infantil precisa olhar para a criança concreta com a qual interage diariamente, o que significa considerá-la e compreendê-la de forma contextualizada, constituída e construtora do ambiente sociocultural ao qual pertence. Cada uma delas e cada contexto escolar guardam especificidades, por isso, não há fórmulas. É necessário olhar para o processo formativo, avaliar seus rumos, desvelar seus pressupostos e orientar a ação pedagógica caso a caso, pelo que a criança nos revela sobre nosso mundo.

Isso não significa dizer que a criança estaria condenada a viver apenas dentro daquilo que sua condição sociocultural de origem permite, mas sim, dizer que sua origem, conhecimentos e interesses são legítimos e considerados pontos de referência na construção do trabalho pedagógico que se volta, assim, a oferecer as condições para seu desenvolvimento. Trata-se, portanto, de referenciais múltiplos sobre o desenvolvimento infantil: as crianças e as infâncias, no plural.

Portanto, assim como a formação docente não pode distinguir a profissionalidade da pessoa do professor (NÓVOA, 2013), a formação da criança não pode confundir criança e aluno. Isso significa que na escola, a criança não pode ser reduzida a sua condição de aluno. Se assim for, as ações acima atribuídas à avaliação devem ser substituídas por outras como: verificar, controlar, medir, ajustar, aprovar, reprovar, pois estarão referidas a parâmetros homogêneos e modelares baseados em alguma ideia abstrata de criança, identificada à função social de aluno.

Contudo, outras perguntas se colocam: como gestar ações que permitem um

processo avaliativo mediador e acolhedor? Como construir o olhar, a escuta, a observação no ambiente da Educação Infantil? Como abrir a janela para ver a criança que temos diante de nós?

Temos encontrado pistas para essas respostas quando – no grupo de pesquisa do qual fazemos parte[216] e em nossas práticas docentes – promovemos e pesquisamos a repercussão dos processos formativos que envolvem experiências sensíveis dos próprios professores de Educação Infantil. Brincadeiras tradicionais da infância, danças, artes plásticas, teatro, artes circenses, incursões em ambientes diversificados (na cidade e na natureza), além da ampliação das discussões teóricas sobre criança, infância, educação infantil, arte e construção de conhecimento dão suporte à compreensão transformadora da importância da dimensão corporal, sensível, estética do processo de constituição dos sujeitos, onde o alargamento no âmbito das experiências sensíveis dilata igualmente a compreensão do mundo, do outro, da criança, da prática pedagógica.

Essas pistas são indicativos quentes para a hipótese de que a ampliação da percepção docente sobre o desenvolvimento da criança se dá na imersão do sujeito docente nas múltiplas linguagens presentes na infância, mas que se mostram distanciadas ou eliminadas do processo formativo docente convencional.

Temos agora um novo desafio: como socializar a preciosidade desses achados? Essa pergunta nos leva a refletir sobre as formas de narrar as experiências e compartilhar o olhar docente sobre a criança e suas múltiplas linguagens. Além do desafio de aprender a olhar, lidar e interagir com a expressividade da criança há ainda o desafio de dar a ver esse tesouro geralmente soterrado nas práticas educativas que priorizam a instrumentalização dos sujeitos e a funcionalização das linguagens, o que torna o ambiente educacional e a vida áridos, pois empobrecidos em sentido humano.

Kramer (2009, p. 300), em diálogo com a obra de Walter Benjamin, fala da seguinte maneira sobre o tema tão relevante das narrativas para esse autor:

> Com base nos escritos de Benjamin, é possível identificar que na nossa época se diluem a narrativa da experiência histórica vivida e a sabedoria. Para recuperar o sentido de educar, de ensinar ou aprender como experiência de cultura, professores e alunos precisam se tornar narradores, em que pese as condições precárias de trabalho e o contexto contemporâneo que degrada sua experiência.

[216]Grupo FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte, Sentidos) de pesquisa, vinculado à Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), coordenado pela Professora AdrianneOgêda.

É em busca de narrativas que permitem a transmissibilidade das experiências vividas na Educação Infantil que procuramos a incursão em pesquisas sobre as práticas de registro docente: para conhecê-las e explorar seu potencial expressivo e transformador das práticas desertificantes na "institucionalização da infância" (BARBOSA, 2006).

Educação das sensibilidades nas linhas e entrelinhas

A memória é o fio que conduz nossas narrativas, tecendo as tramas, enredando atores e costurando os acontecimentos. Os registros estão cheios dela. Não como reprodutores de ações exatamente como aconteceram, tal qual um quadro congelado, estático, sem a pulsação do movimento, mas como interlocutores, instrumentos de diálogo, reflexão e percepção das sutilezas dos encontros, das propostas, espaços e interações, de aproximação e de distanciamento de si simultaneamente. Aproximação quando fala de si, distanciamento quando revisita-se o que foi falado.

A Educação é uma construção social e histórica, palco de narrativas pessoais e sociais, percebidas como "tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação e formação porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas" (SOUZA, 2007, p.5). Por meio delas, as experiências educativas e educacionais dos sujeitos são evidenciadas e aprofundadas, bem como os mecanismos e processos históricos, potencializados. Os registros são então, como o mapa do tesouro, pois marcam caminhos, constroem possibilidades, convidam à aventura e deixam rastros sobre o caminho que percorremos. Isso não significa estarmos presos a uma rota, mas nos situarmos entre tantas possibilidades, vislumbrando percursos possíveis.

A dificuldade presente nesta ação de narrar está em tecer uma escrita que leve em consideração toda a subjetividade envolvida, sem que se perca a capacidade de refletir criticamente sobre o que é narrado. A emoção permeia essa escrevedura, mas não pode ser o que a determina. Nas narrativas vemos a história do docente e das crianças sendo entremeadas e tocadas pelas vivências formativas que vão marcando essas trajetórias, bem como as relações que vão se estabelecendo nesse convívio.

Pensando nisso nos questionamos: quanto dessas experiências são registradas nos espaços de Educação Infantil? Como registrar uma experiência? Como transcrever e compartilhar o conhecimento construído pela via sensorial? Como documentar as transformações que nos acontecem? Tarefa difícil! Principalmente porque não estamos acostumados a registrar o vivido em sua inteireza, naquilo que nos sensibiliza, para além de comunicar objetiva e formalmente os percursos escolares.

Os profissionais que atuam nas instituições precisam ter muito claro o quão responsáveis por aquilo que é dito nas linhas e entrelinhas... Isso fará toda a diferença na organização dos espaços, nas propostas que serão pensadas para e com as crianças, na qualidade das vivências e das interações, na riqueza dos registros como vias não só de documentar e acompanhar o processo de construção do conhecimento, como de oportunizar a reflexão sobre o que oferecemos às crianças enquanto curadores, que não só mediam as relações, mas selecionam materiais, pensam nos espaços e em suas ocupações, interagem com aportes teóricos e convidam a experimentar.

O papel da escola pode ser o de fomentar experiências que afetam, e não distribuir um mar de informações fragmentadas que não fazem sentido, nem dialogam com as curiosidades das crianças por não estarem, necessariamente, vinculadas a seus interesses e contextos. Aprendizagem é afetamento, que torna-se acontecimento estético por atravessar os sentidos, envolver as emoções e se passar nas relações. Dessa forma, os registros podem tanto potencializar, quanto invisibilizar, dependendo do olhar que lhes é conferido e das concepções que o professor tem acerca da infância, das crianças, da Educação Infantil e do seu papel nessa etapa de ensino.

Piorsky (2016, p. 44-45) fala do abandono da infância, do esquecimento, da invisibilidade, de sua colocação às margens da cultura na história da humanidade, impossibilitando a visualização de seus rastros e a emersão à consciência coletiva, de seu protagonismo. Em grande sintonia com este autor

> [...] Queremos, então, buscar saber, dar voz a esses agentes sociais que têm produzido, em longo silêncio, uma narrativa tão pouco audível que é legada à puerilidade. Renegada como falácia, é tratada, portanto, como incapaz de atuar de forma autêntica no mundo.

Há linguagens que são próprias das crianças, mas será que aparecem nos registros pedagógicos? Se tomarmos o desenho e a brincadeira como exemplos dessas linguagens, nos damos conta de que quando as crianças estão desenhando ou brincando livremente, o fazem de corpo inteiro, buscam “intimidade com o mundo” (PIORSKY, 2016), expressam sua autoria. Elas constroem hipóteses e as testam, fazem pesquisas, criam e recriam cenários, encadeiam ideias e ressignificam situações cotidianas. Questionamos se esta dimensão sensível do humano e do mundo está presente nainstituição educacional? Se os fazeres e saberes sensíveis (OSTETTO, 2001) das crianças – emoções, gestos, movimentos, sentimentos, olhares, falas – têm lugar no planejamento, nas narrativas docentes e nos registros pedagógicos que têm como função acompanhar sua trajetória na

Educação Infantil?

Como toda prática, por melhor intencionada que seja, o percurso de concepção e realização é fundamental para que não represente apenas mais um conteúdo pedagógico ou atribuição docente. Registrar, conforme vimos, guarda dimensões significativas para a construção de uma memória viva na escola, para a formulação contextualizada da profissionalidade docente na Educação Infantil, para a aproximação das singularidades das crianças e compartilhamento com a comunidade educativa. A não burocratização desse processo, no entanto, implica em conectar a formação docente com a formação da criança e, para tanto, apostamos no despertar da dimensão estética do processo educacional para desenvolver a artesania do registro.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

FREIRE, Madalena. A Paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, Sonia. Educação a contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs). Política, Cidade, Educação: itnerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2009.

KRAMER, Sonia; NUNES, Fernanda; Cristina, CARVALHO (Orgs). Educação Infantil: Formação e Responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vida de Professores. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Editora Porto, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deixando marcas... A prática do registro no cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2001.

_____. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIORSKY, Gandhy. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo, SP: Peirópolis, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: SOUZA, Elizeu Clementino (ORG.). Histórias de Vida e Formação de Professores. Boletim Salto para o Futuro março. MEC/SEED: março 2007, p.3-7. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/104711Historias2.pdf.

O GRAFITEIRO E AS CRIANÇAS: CRIAÇÕES POÉTICAS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Mara Rotta de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino
alerotta1@gmail.com

Vania Maria Broering
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Núcleo de Desenvolvimento Infantil
vaniabroering@gmail.com

Gilberto Lopes Lerina
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Núcleo de Desenvolvimento Infantil
gibandi@gmail.com

1. Linhas inicias de um projeto

Os primeiros movimentos ou "pinceladas" do projeto "Arte no Muro: uma tela a céu aberto" são encontradas em diálogos ocorridos no final do ano de 2010 entre servidores técnicos em assuntos educacionais e docentes do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)[217] sobre o muro de divisa da instituição com a comunidade externa à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ou seja, o muro logo após o "campinho" presente no NDI. O ano citado marca o início de uma proposta artístico-pedagógica ainda hoje em pleno processo de criação envolvendo diversas plásticas, práticas e faixa etária de crianças. No entanto, nesta apresentação, o foco é o *relato da experiência realizada ao longo do ano de 2011*, ano a partir do qual o projeto citado ou, melhor, "uma tela a céu aberto" é descoberta e construída pelas crianças, artistas, professoras e técnicos em assuntos educacionais da citada instituição.

Até o final do ano de 2010 era possível olhar para o muro do NDI e cantar "apagaram tudo, pintaram tudo de cinza, só ficou no muro tristeza e tinta fresca", como

[217] "O Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) integra a primeira etapa da educação básica desta universidade. Atuando na educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, consolida-se também como um espaço privilegiado de pesquisa e extensão no campo da educação infantil". Fonte: http://ndi.ufsc.br/apresentacao/ Acesso: 22.06.2017.

fala a canção eternizada na voz de Marisa Monte. Tal visualidade inquietava os profissionais do NDI que, ao longo da sua história e na articulação do ensino-pesquisa-extensão, sempre trabalharam na direção de oferecer às crianças e aos adultos inseridos de diferentes modos no cotidiano do NDI, um contexto de educação infantil que, entre outros aspectos, incentivasse a brincadeira, a imaginação, a criação e o conhecer das crianças. Assim, foi retomada uma antiga ideia dos docentes e técnicos em assuntos educacionais: pintar o muro, mas não só, a proposta era a de transformar o muro num espaço artístico convidando um artista-grafiteiro para realizar tal tarefa.

Diante da possibilidade de apresentar outra visualidade na superfície do muro e com ela, outra funcionalidade para aquele espaço, foi solicitado pela direção do NDI ao coordenador técnico dos projetos na área do Corpo e Movimento da instituição: Gilberto Lopes Lerina, um mapeamento junto a grafiteiros da Ilha de Santa Catarina, visando obter projetos por eles concebidos que pudessem ser realizados no muro. As primeiras propostas apresentadas por artistas-grafiteiros foram compartilhadas por Gilberto à técnica responsável pela sala de Arte no NDI Vania Maria Broering, assim como para a direção e a coordenação pedagógica da instituição. Certamente, as imagens apresentadas deixaram claro para este grupo o quanto ainda era (e é) forte na sociedade a associação entre: educação infantil e imagens pré-fabricadas (CALVINO, 1990, p. 107) advindas da indústria cultural voltadas à infância (KINCHELOE e STEINBERG, 2001). Imagens que acabam compondo a decoração de muitas creches e pré-escolas, sendo transformadas em "cenários da infância" (CUNHA, 2005; 2006). Cenário(s) compreendido(s) "como um dispositivo cênico que cria uma narrativa específica sobre 'um' mundo e sobre 'uma' infância" (CUNHA, 2006, p.07), deixando de lado, além de outros aspectos, a diversidade nos modos ser crianças e viver a infância na contemporaneidade. Nesses cenários, assim como nas propostas apresentadas na ocasião pelos artistas, as imagens midiáticas e cinematográficas eram e ainda são soberanas, nem mesmo é possível reconhecer, nos projetos apresentados, o traço autoral dos artistas-grafiteiros.

Figura 1. Projeto apresentado por um artista-grafiteiro ao NDI para pintar no muro da instituição. Florianópolis, 2010. Fonte da imagem: arquivo imagético digital do projeto Arte no Muro – uma tela a céu aberto.

As reflexões do grupo do NDI sobre as imagens (fig.1) foram compartilhadas com a professora Alessandra M. Rotta de Oliveira do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) pertencente à mesma Universidade e Centro de Ensino aos quais o NDI está vinculado. Como desdobramento desse encontro, teve início a troca de referencial bibliográfico (SCHULTZ, 2010; RAMOS, 2007; SPINELLI, 2007; ANDRIOLI, 2004) e diálogos, em especial, com Vania e Gilberto, a respeito do grafite e suas reverberações no campo da educação, da arte e na sociedade de modo mais amplo. Neste movimento, Alessandra recebeu o convite da direção do NDI e dos técnicos citados, para integrar o grupo coordenador do projeto na instituição, sendo o mesmo por ela aceito e oficializado em seu Departamento como uma ação de extensão. A formalização institucional e

sistematização do projeto fortaleceram as reflexões teórico-práticas e o processo de documentação pedagógica (CARR, 2012; GANDINI, 2002; MALAVASI e ZOCCATELLI, 2012; BARACHO, 2011; DALHLBERG, 2003), especialmente, das ações realizadas com as crianças. O processo de documentação envolveu registros escritos, fotográficos e audiovisuais ⇔ organização do material produzido ⇔ reflexão/avaliação sobre o mesmo ⇔ nova proposição. Somam-se aqui, um *ponto crucial do projeto e da ação do grupo: a certeza de que a proposta de "fazer arte no muro" não seria um trabalho isolado de um artista-grafiteiro desconsiderando o cotidiano das crianças no NDI e da própria criação poética das crianças*.

Ao mesmo tempo em que grupo foi definindo seu modo de atuação e delineando o projeto, foi sendo realizado um processo de manutenção na superfície do muro (reboco e pintura), o qual aconteceu a partir do empenho da direção do NDI junto a Prefeitura da UFSC. Considerando que era a primeira vez que a instituição desenvolvia um trabalho desta natureza, a coordenação do projeto optou por trabalhar diretamente com as crianças maiores e suas professoras, a saber: Giseli Day (NDI/CED/UFSC), Pricilla Trierwell (NDI/CED/UFSC) e Sônia M. Jordão (NDI/CED/UFSC), responsáveis pelos três grupos do Módulo III constituídos, na época, por crianças de 5 a 6 anos de idade. O projeto ainda contou com a participação voluntária da graduanda do curso de pedagogia (CED/UFSC) Gabriela Sabrina Vazquez.

Nos encontros quinzenais do grupo coordenador do projeto, eram realizados estudos teóricos e reflexões sobre arte contemporânea, criação plástica entre crianças, educação infantil, educação estética e produção cultural das e para as crianças. Este movimento possibilitou que o grupo construísse um olhar sensível para a produção artística inscrita nos muros – seja ela grafite, colagem, escrita, desenho, escultura em alto ou baixo relevo etc. Um olhar que possibilitou "(re)descobrir o espaço urbano [e institucional] em suas dimensões estéticas e culturais, compreendendo a cultura urbana pelo viés das produções artísticas, através do lúdico, do jogo, da imaginação e dos sentimentos manifestados" (BRANDÃO, 2010, p.02).

Nesse processo, ocorre a emergência de questões basilares para a coordenação do projeto que são compartilhadas com as professoras já citadas: *o que as crianças têm a nos dizer sobre arte ou "arte no muro"? O que elas gostariam de ver, criar nos muros do NDI?* Como transformar um muro em uma tela a céu aberto *de forma significativa,*

profícua para a expressão lúdica, para a imaginação poética das crianças? Que novas visualidades e identidades artístico-culturais poderiam ali ser criadas, divulgadas, apreciadas e questionadas por crianças e adultos[218]? *Como promover encontros éticos, estéticos e lúdicos entre artistas e crianças?* Que materialidades e instrumentos empregar neste processo? Como apresentar, dialogar, refletir sobre arte urbana com as crianças de forma ampliar suas compreensões sobre ela, assim como promover intencionalmente processos de criação no campo das artes visuais sem "didatizar" o processo?

Considerando a trajetória e as indagações anteriormente expostas, a coordenação do projeto, conjuntamente com as professoras, começou a trabalhar com as crianças na direção de construir uma imagem no muro que, ao final, fosse portadora da autoria, das poéticas infantis e do diálogo afetivo e efetivo entre um artista-grafiteiro e as crianças. Uma imagem final na qual a imagem criada pelo artista-grafiteiro não se sobrepunha à das crianças, mas exaltasse a infância por elas vivida no NDI. Uma imagem final que fosse capaz de fortalecer e ampliar os processos de imaginação e do brincar entre as crianças, assim como revelasse as marcas de uma relação entre diferentes identidades e poéticas, assim como de arte, infância e educação.

2. **O grafiteiro e as crianças:** sujeitos e poéticas em diálogo

A linguagem do grafite e com ela a pichação, são tidas como arte de contestação, arte ilegal e marginalizada nas suas origens (SPINELLI, 2007; RAMOS, 2007), sendo mesmo nos dias de hoje motivo de lutas e reflexões exaltadas – haja vista as ações do atual prefeito da cidade de São Paulo João Dória (2017) e seu programa "Cidade Limpa", com o cancelamento indiscriminado de centenas de grafites presentes na malha urbana paulistana, *desconsiderando* com isso, a *cultura Hip-hop e muito mais*. Diante de tudo isso, o fato é que:

[218] O termo "poético(a)", neste projeto, segue as reflexões de Paul Valéry as quais evidencia e potencializa a ação de fazer. "[...] o *poïen*, [...] aquele que termina em alguma obra [...] obras do espírito. São aquelas que o espírito quer fazer para seu próprio uso, empregando para esse fim todos os meios físicos que possam lhe servir" (VALÉRY, 1991, p.189). Nesta direção, mais que a criação de uma imagem com a finalidade primeira de fazer parte de um cenário, o fazer arte aqui visa, em primeiro plano, atender as necessidades expressivas das crianças, fortalecer e expandir a dimensão lúdica, estética, imaginativa, cognitivas e de movimento das crianças no mundo compartilhado com os adultos.

> Surgidos no contrafluxo dos planejamentos urbanos e misturados às outras intervenções aleatórias nas cidades contemporâneas – propaganda eleitoral, publicidade, recados de amor e/ou palavras e imagens consideradas obscenas –, os grafites vêm despertando nossa atenção e provocando polêmicas nas políticas governamentais, no circuito das artes, nas dissertações acadêmicas e nos comentários rotineiros das rodas de amigos. Arte para uns, poluição visual para outros, o certo é que os grafites já fazem parte do nosso dia-a-dia (RAMOS, 2007, p.1263).

Fazendo parte do dia-a-dia das crianças nos seus trajetos de casa ao NDI, por exemplo, e mesmo pelas paredes de prédios da Universidade – Campus Trindade –, começamos a chamar a atenção das crianças para essa arte, assim como dialogar com elas considerando os seus saberes sobre a mesma. Como isso foi feito? Com a projeção de reproduções de grafites espalhados pela Ilha de Santa Catarina e fora dela; incentivando a observação e o relato sobre os grafites encontrados pelas crianças na cidade e na Universidade; com jogos de memória contendo imagens de grafites, assim como com jogos de quebra-cabeças criados com fotografias de diferentes grafites produzidas pelos coordenadores do projeto. Esse processo aconteceu com encontros sistemáticos entre as crianças, suas professoras e a equipe coordenadora do projeto. O foco dos encontros iniciais era o de *aproximar de forma lúdica e lúcida as crianças da linguagem do grafite* apontado a elas uma forma de criação plástica na qual os artistas se "apoderavam dos muros, transformando um espaço de segregação em espaço de comunicação e de patrimônio" (RAMOS, 2007, 1264). A partir das reflexões de Ramos (2007) podemos transgredir e pensar que as crianças, desenhando ou pintando em espaços que lhes dizemos serem proibidos na malha urbana, nas creches e pré-escolas e mesmo nos ambientes privados, igualmente agem na direção de se "apoderarem" dos espaços com suas linhas, cores, enredos reveladores de diferentes subjetividades na contramão de uma indústria artístico-cultural hegemônica.

Simultaneamente ao processo acima descrito, as crianças começaram a pintar em superfícies de papel mais amplas do que o habitual e na posição vertical. Tais processos permitiram aos coordenadores provarem e realizarem adaptações nos instrumentos empregados pelas crianças para realizarem as pinturas. As crianças passaram a compreender os significados, os dilemas e as estratégias e serem empregadas no trabalho

em uma “tela a céu aberto” uma vez que, por exemplo, em dias chuvosos suas experimentações pictóricas tiveram de ser realizadas em salas cobertas.

Figura 4 a 8. Experimentações, descobertas e criações pictóricas das crianças sobre papel pardo na vertical. Fotos: Vania M. Broering. Local: NDI/CED/UFSC, Florianópolis. Data: 30/08/2011. Fonte da imagem: Banco de imagens do projeto.

E o artista-grafiteiro como e quando entra nessa história? Ao mesmo tempo em que realizávamos as proposições relatadas, continuava a busca por um artista que aceitasse trabalhar com as crianças no projeto. Assim, por intermédio da professora Maria Cristina A. S. *Pessi (in memoriam)* da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a equipe coordenadora conheceu o artista-grafiteiro Rafael Lemmas (Rafael Neckel Machado)[219]. Com um *estilo artístico muito próprio e o explícito interesse em trabalhar com as crianças, a presença e atuação desse artista-grafiteiro passou a ser frequente no projeto.* Uma presença marcada por diálogos e encontros marcantes entre as crianças e o artista. As crianças, curiosas, lhe perguntavam, por exemplo: o que é ser um

[219] Os trabalhos de Lemmas podem ser visualizados em: https://www.flickr.com/photos/lemas/ e em http://oespectadorcomum.blogspot.com.br/2010/09/lemmas.html.

grafiteiro? Nada mais profícuo para responder a essa indagação do que a possibilidade de acompanhar o trabalho do artista na Concha Acústica da UFSC.

Figura 9 a 12. Crianças acompanhando e dialogando com o artista Rafael Lemmas sobre um dos seus processos de criação na linguagem do grafite. Local: Concha Acústica da UFSC, Florianópolis. Data: setembro de 2011.

Os encontros entre o artista-grafiteiro e as crianças também foram marcados por indagações do artista às crianças: o que vocês gostariam de pintar sobre o muro? Igualmente, a resposta das crianças foi em forma de desenhos e pinturas sobre papel, processos acompanhados de pertinho pelo artista. E mais, o artista e as crianças passearam muitas vezes pela instituição, jogaram bola, lancharam juntos e admiraram as plantas do

NDI. Em diálogos permeados pela dimensão lúdica, estética e ética – que devem atravessar todo trabalho na Educação Infantil –, o artista e as crianças compartilharam indagações, brincadeiras, conhecimentos artísticos, experiências sobre de vida e saberes sobre o mundo de modo geral.

Figuras 13 a 16. Encontros lúdicos e de criação plástica das crianças com o artista-grafiteiro. Local: NDI/ CED/UFSC, Florianópolis. Data: setembro, outubro de 2011.

O processo de documentação das primeiras experiências pictórias das crianças apoiadas no muro a ser pintado, levou a coordenação do projeto à pesquisa da composição adequada com tinta guache para o trabalho, assim como de instrumentos para fácil manuseio das crianças. *Tudo era pensado na direção de possibilitar que as crianças realizassem as pinturas com a menor intervenção possível dos adultos*. Um exemplo disso, foi adaptação de rolinhos de pintura nas pontas de longas varas de bambu que permitiram que as crianças pintassem em alturas e distâncias que, somente com os pincéis, não conseguiriam sozinhas. Uma vez organizado o material, teve início o processo de pintura direta sobre o muro pelas crianças, sendo o mesmo acompanhado pelo artista-grafiteiro, as professoras e a equipe coordenadora do projeto. Tal processo ocorreu em vários dias, com diferentes etapas observando com as condições do tempo, a disposição

das crianças e as demais proposições pedagógicas que compunham a rotina das crianças no NDI.

Figuras 19 a 26. Criações poéticas das crianças sobre o muro acompanhadas pelo artista-grafiteiro, professoras e equipe coordenadora do projeto e bolsista. Local: NDI/ CED/UFSC, Florianópolis. Data: outubro de 2011.

Neste processo o artista-grafiteiro foi se apropriando das imagens e das narrativas das crianças, sabendo dos seus sonhos, das suas poéticas. Considerando que as crianças não poderiam lidar com os materiais típicos do trabalho em grafite, considerados tóxicos e inflamáveis e, em comum acordo com as crianças e demais profissionais envolvidos no projeto, foi organizado um sábado *para as famílias e as crianças acompanharem o trabalho de criação artista-grafiteiro sobre o muro*.

Figuras 27 a 30. O trabalho do artista-grafiteiro acompanhado de pertinho pelas crianças e seus familiares. Local: NDI/ CED/UFSC, Florianópolis. Data: 03 de dezembro de 2011.

Ao final, temos no muro uma imagem reveladora do processo de criação das crianças, seus modos de conhecer, imaginar e criar e não a subjugação à poética do artista. Ou seja, um percurso centrado na relação entre sujeitos e suas poéticas, evitando a sobreposição do trabalho do artista sobre o das crianças. Ao mesmo tempo, promoveu e tencionou o diálogo entre professores, familiares e as crianças sobre a linguagem do grafite e suas múltiplas reverberações (SCHULTS, 2010) nos espaços formais de educação da infância.

Figura 31. Poéticas das crianças e do artista-grafiteiro em diálogo. Local: NDI/ CED/UFSC, Florianópolis. Data: 03 de dezembro de 2011.

Bibliografia:

ANDREOLI, Giovani S. Grafismos Urbanos: composições, olhares e conversações. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ARTE NO MURO – UMA TELA A CEU ABERTO. http://artenomurondi.blogspot.com.br/

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em contexto brasileiro. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2011.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARR, Margaret. **Le storie di apprendimento**: documentare e valutare nei servizi per l'infanzia. Milano, IT: Edizioni Junior, 2012.

CUNHA, Susana R. Cenários da Educação Infantil. Anais.. 29ª Reunião Anual da Anped. GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1718--Int.pdf Acessado: 10.12.2010.

___. Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2005.

DALHLBERG, Gunilla. **Documentação pedagógica**: uma prática para a reflexão e para a democracia. In: DALHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter e PENCE, Alan. Qualidade na Educação da primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.189-208.

KINCHELOE, Shirley R. e STEINBERG, Joe L. (orgs.) **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização, 2001.

MALAVASI, Laura e ZACCATELLI, Barbara. **Documentare le progettualitá nei servizi e nelle scule per infanzia**. Milano, IT. Edizioni Junior, 2012.

NDI. **Cotidiano NDI**, N.49, Dez. 2010. UFSC, Florianópolis.

RAMOS,Celia M. Antonacci. Grafite & pichação: por uma nova epistemologia da cidade e da arte. **Anais... 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas** (ANPAP) – Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais, de 24 a 28 de setembro de 2007, Florianópolis, p.1260-1270.

SPINELLI, Luciano. Pichação e comunicação: um código sem regra. In: **LOGOS 26**: comunicação e conflitos urbanos, Ano14, 1º semestre, 2007, p.111-121.

SCHULTS, Valdemar. Pichação e grafite: reverberações educacionais. **Anais... 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação**, de 07 a 20 de outubro de 2010, Caxambu, MG. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6075--Int.pdf Acesso: 05/04/2011.

NA TERRA DE PINOCCHIO OU PARA REFLETIR⇔FAZER TEATRO COM AS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Mara Rotta de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Departamento de Metodologia de Ensino
alerotta1@gmail.com

1. Introdução: caminhos que me levaram à terra de Pinocchio

O presente trabalho trata de parte da pesquisa realizada ao longo do processo de estágio pós-doutoral realizado na Itália na Università Degli Studi di Firenze (UniFI), sob orientação do professor Gianfranco Staccioli, entre março de 2016 e março de 2017. Seguindo uma *abordagem qualitativa e interpretativa*, a investigação visou a aprofundar e expandir os estudos sobre a produção teórica, pedagógica e artística italiana no que concerne à linguagem do teatro contemporâneo para a primeiríssima infância (crianças com até quatro anos de idade). A investigação no contexto italiano se justifica por diversos motivos, entre eles, o fato de que, desde o final dos anos de 1980, diferentes companhias teatrais italianas vêm se dedicando à pesquisa artística e à produção de espetáculos voltados às crianças pequenas, mantendo diálogo com o campo formal da educação da infância. Soma-se a este aspecto a indicação de que a área da Educação Infantil brasileira "[...] está carente de debates que tragam realizações que estão mais arraigadas em outros países para dialogarem com os movimentos já existentes em âmbito nacional, em contextos de trabalho e pesquisa" (GOBBI e PINAZZA, 2014, p. 15). Ao mesmo tempo, acredito ser igualmente necessário o fortalecimento de um diálogo com outros países que contemple não somente a produção teórica, mas a pesquisa e a produção artística em si. Nesta perspectiva, busco dar a conhecer e refletir sobre um trabalho da companhia Drammatico Vegetale com sede na cidade de Ravenna (região da Emilia-Romagna, Itália) e ainda muito pouco conhecida no Brasil. Com vários prêmios nacionais e internacionais recebidos nos seus *mais de 40 anos de atuação no teatro de animação* para crianças e adultos em teatros e *instituições de Educação Infantil*, assim como em seu ateliê-laboratório, também produz, desde 2009, o "Artbebè: Festival di Arte e Teatro per la Prima Infanzia". Diante da imensa e profícua gama de trabalhos criados pela

Drammatico Vegetale, apresento aqui o espetáculo: "Pin'occhio... Viaggio giocoso in sette movimenti" (2016)[220], articulando-o aos estudos teóricos e à minha "experiência-compreensão como espectadora-pesquisadora" no espetáculo citado[221]. Minha perspectiva é a de expandir as reflexões sobre os modos de conceber e fazer teatro nas creches e pré-escolas brasileiras, na direção do fortalecimento do diálogo com a produção italiana. Ao mesmo tempo, na consolidação de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 2001) ou uma Pedagogia Poética (BACHELARD, 1985; BARBOSA e BULCÃO, 2004; HERRERA, 2016) fundamentada na imaginação e no encantamento fortalecidos e expandidos pela arte, neste caso, pelo teatro.

Uma Pedagogia Poética acolhe o sujeito criador, sua dimensão sonhadora, seu direito ao devaneio (BACHELARD, 1985) – estado análogo ao sonho, "[...] leve rapto poético característico dos dormentes de olhos abertos e dos sonhadores lúcidos" (CARVALHO, 2013, p. 17). O teatro, *universo do ficcional*, possibilita às crianças, desde a mais tenra idade (assim como aos adultos), *um sonhar lúcido e lúdico a um só tempo*. Um sonhar de olhos abertos, no qual elas podem ser o que elas são e, ao mesmo tempo, ser o que ainda não são; imaginar tudo que podem ser e são na ficção. Entretanto, não apresento um modelo, um manual para tal pedagogia, mas elementos para, coletivamente, refletirmos sobre o teatro na educação formal das crianças; sobre a *presença* (ICLE, 2013) das crianças no teatro infantil contemporâneo.

O teatro convida, cria espaços-tempos que envolvem, instigam as crianças ao jogo de faz de conta. Os atores/atrizes e/ou professores(as) de Educação Infantil que *adentram neste universo-jogo com as crianças* devem encará-lo *da forma mais séria e espontânea possível*, tendo por fundamento as crianças e as relações que elas constroem com a obra, com o espetáculo. É preciso lembrar que as relações das crianças pequenas no e com o espetáculo são fortemente pautadas pelo ambiente cênico, pelo movimento, pelo gesto poético e, em menor intensidade, pelas longas narrativas orais. Isto não diminui a

[220] Tradução: "Pinóquio... viagem lúdica em sete movimentos". Na língua italiana, "l'cchio" significa "olho". Assim, o título em italiano brinca com as palavras e seus significados, sugerindo um olhar diverso do habitual não somente em relação a uma concepção de teatro infantil, mas igualmente sobre a história escrita por Collodi (1993). As traduções (em citações diretas e indiretas) do italiano para o português são de responsabilidade da autora. Elas foram realizadas com a restrita finalidade de divulgação acadêmica e pedagógica dos estudos e experiências concretizadas ao longo do estágio pós-doutoral.

[221] Sobre o procedimento metodológico da experiência-compreensão como espectadora-pesquisadora, indico a leitura de Telles (2007).

presença delas na(s) cena(s), no espetáculo, ao contrário, engrandece e sublinha a *presença* de si mesmas, *desafia* o universo ficcional perseguido, expandido e construído no campo do teatro, assim como nas creches e nas pré-escolas.

2. Do teatro para as crianças pequenas

A imaginação das crianças no teatro, assim como fora dele, anda de braços dados com a curiosidade. Deste modo, para o diretor artístico, dramaturgo e ator Pietro Fenati, da companhia Drammatico Vegetale, a curiosidade "natural" da criança em direção àquilo que a circunda e que deve descobrir é o "Cavalo de Troia" que possibilita entrar em contato com elas (FENATI, s/d apud DRAMMATICO VEGETALE, 2016) no universo do teatro. Também acredito nisso, mas, uma vez despertada a curiosidade infantil, como criar *uma relação poética, de criação e apropriação de linguagem* com elas no teatro? Segundo Fenati (DRAMMATICO VEGETALE, 2016), após a curiosidade ou o "desejo-ânsia" de descobrir, é necessário chegar ao estado de encantamento. Na linguagem do teatro, é possível *aprender a ver tudo aquilo que nos cerca com maravilha* e *perceber a poesia existente nas coisas, sejam elas grandes, sejam pequenas, sólidas como uma marionete, uma bolinha que voa em cena ou tão efêmera com um clarão*. O estado de encantamento não se encerra na criança. Segundo Fenati, *a criança no teatro é igualmente capaz de maravilhar o ator, a atriz, o músico, o dançarino*. Assim, no fazer e fruir teatro, "[...] as distâncias [entre atores e crianças] se anulam, e a arte se cria. [...], um pedaço de lenha que cai no chão, poucas palavras", e tudo se transforma (FENATI s/d *apud* DRAMMATICO VEGETALE, 2016). No teatro com crianças pequenas, a ação, o gesto, o movimento, o som e o silêncio ganham maior valor do que uma extensa narração em palavras. No teatro, somos capazes e instigados a ver além do real como, por exemplo, ver num pequeno e "insignificante" pedaço de lenha, a fagulha, o germe do nascimento de um boneco porque sentimos (com os atores/atrizes/crianças no teatro) "a vida" nele existente, antes mesmo do boneco em si.

Para Marco Bricco (2015), o desafio e a aposta do teatro para a primeiríssima infância estão em*, partindo das crianças*, das suas ações no mundo ou da sua teatralidade espontânea, *criar um teatro capaz de colocar a criança pequena e seu potencial expressivo no centro da narrativa* (e não mais o ator, a atriz ou os efeitos especiais).

Colocar a criança no centro da narrativa não significa deixar de lado a estrutura geral do teatro e muito menos os modelos culturais aos quais cada qual faz referência. Significa um teatro no qual os adultos (artistas e ou professores(as)) sejam capazes de *sugerir percursos teatrais que pertençam às crianças* com idades inferiores aos quatro anos. Ou seja, *nos quais as crianças reconheçam a si mesmas* – tal qual acontece num teatro voltado ao público adulto.

O teatro para a primeiríssima infância deve *guiar as crianças em direção à profundidade das coisas*, diz Bricco (2015, p. 64). Ou seja, deve levá-las a sentir, observar, a experienciar o mundo de modo a ir além das suas imagens primeiras deformando-as. Considerando que as crianças se movem na particularidade das coisas do seu cotidiano, no aqui e agora, o teatro deverá colocar em primeiro plano, assim como intensificar, um dos alicerces de sua identidade: o de comunicação e expressão a um só tempo.

3. "Pin'occhio... Viaggio giocoso in sette movimenti"

A Companhia Drammatico Vegetale nasceu no ano de 1974, num movimento de redescoberta do tradicional teatro de bonecos italiano, transformando-o em Teatro de Animação (Teatro de Figura) na direção de renovar técnicas e a relação com seu público. O Teatro de Animação é a alma e o propósito desta companhia em suas mais diversas dimensões; seu próprio nome emerge de uma passagem ocorrida das aventuras de "Pinocchio" (COLLODI, 1993), na qual ele, um boneco de madeira, encontra seus "iguais" no teatro de marionetes de "Mangiafoco". Uma das marcas do trabalho da Companhia é o constante visionamento do ator-bonequeiro/manipulador pelo público e sua particular relação (sempre buscada) com o universo sonoro e com a música em seus espetáculos. A partir do final dos anos de 1980 e início da década de 90, a Companhia passou a pesquisar e desenvolver espetáculos e outras propostas cênicas para crianças de 0 a 3 anos de idade, mas sem limitar seu trabalho a esta faixa etária.

Pietro Fenati, diretor artístico da Companhia, diz desempenhar simultaneamente dois papéis, ambos difíceis e delicados, a saber: o de elaborar um projeto cultural voltado à primeira infância e o de ser artista (FENATI, s/d *apud* DRAMMATICO VEGETALE,

s/d)[222]. Assim, é inevitável que, ao desempenhá-los, ele salte de um para o outro levando consigo as noções de infância, criança e teatro que guiam tais papéis.

A partir das reflexões de Fenati (s/d *apud* DRAMMATICO VEGETALE, s/d), interrogo se o "viver" dois papéis simultaneamente também não acontece com os(as) professores(as) de Educação Infantil ao projetarem e desenvolverem, cotidianamente, uma proposta educativa para as crianças pequenas que deve envolver, entre outros aspectos, os diversos gêneros teatrais e o de ser, muitas vezes, ator-atriz impulsionando o agir poético das crianças pequenas, em especial, as bem pequenininhas no jogo ficcional. Em caso afirmativo, posso dizer que o desempenho destes dois papéis *deve* considerar, em primeiro lugar, a *nossa obrigação em construir a oportunidade*, ou seja, as ocasiões para o exercício do pleno direito das crianças de se encontrarem, de estabelecerem relações diversas com o Teatro de Animação, por exemplo. "Isto significa que devemos [como professores(as)] contribuir, o quanto for possível, para a conquista da centralidade do papel da criança na sociedade [na creche e no teatro nela engendrado] como sujeito ativo, como sujeito portador direto de direitos" (FENATI, s/d *apud* DRAMMATICO VEGETALE, s/d). No entanto, como bem afirma Fenati, esta nunca foi uma tarefa fácil e, particularmente hoje, se torna ingrata diante da crise econômica, ética, de exclusão das diversidades e de retrocessos no campo dos direitos já conquistados. Assim, afirma Fenati, devemos proteger "com os dentes" as conquistas de tantos anos de trabalho sem perder *o desejo de colocar novos objetivos a conquistar* (FENATI, s/d *apud* DRAMMATICO VEGETALE, s/d grifos meus). Em segundo lugar, ter presente que:

> *[...] quanto menor for a criança, mais aberta à experiência artística ela será. Bastam poucos aparatos técnicos, que todos nós conhecemos e que não vou repetir, para ter diante de nós e conosco uma plateia muito disponível a se colocar em jogo. Parece tudo simples, mas o difícil ainda está por vir. É preciso encontrar uma linguagem comum, uma sintonia com a criança para nos comunicar com ela (FENATI, s/d* apud *DRAMMATICO VEGETALE, s/d).*

> *Tendo encontrado a linguagem – inseparável da forma-conteúdo da obra – e as crianças,* curiosas*, tendo "aceitado" a atravessar a porta para o mundo do faz de conta, é indispensável, como coloquei anteriormente, que elas sejam imersas na maravilha do teatro, no qual o devaneio, o sonhar lúdico e lúcido acontece. Um sonhar que impulsiona e é impulsionado pela imaginação*

[222] Disponível em: http://www.drammaticovegetale.com/ – companhia.

poética, conduzindo as crianças a penetrarem nas profundezas das imagens, indo além delas ao ponto de deformá-las (BACHELARD, 2001).

*Foi na perspectiva e expectativa de um teatro acima anunciado – e na condição de "espectadora-pesquisadora" – subi com as crianças pequenas e seus professores(as) as escadas do Palazzo Rasponi (Ravenna, ER/ Itália), sendo, então, recepcionada não somente pelo apoio técnico da Companhia, mas por um Pinóquio de madeira, sentado sobre um alto pedestal com seu longuíssimo nariz. As crianças, um grupo com idades entre 3 e 4 anos (*Scuola d'Infanzia/*Pré-escola) e outro entre 2 e 3 anos (*Asilo Nido/*Creche), aproximadamente, alçavam os olhos e, curiosas e ansiosas, buscavam tocar – mas sem conseguir – o boneco em questão. Nesta passagem, ficaram evidentes os sorrisos de reconhecimento do personagem, o gesto das crianças de levarem as mãos em frente à boca quando – numa tentativa de conter o riso – se encantavam diante do boneco exposto. Vale dizer que ambos os grupos já haviam entrado em contato com o personagem e suas aventuras, seja no cotidiano da Educação Infantil, seja no meio familiar, pela vivência em outros espetáculos, pelas tantas edições literárias e imagens do personagem Pinóquio que circulam por Ravenna, pela Toscana, pela Itália e fora dela.*

Sete movimentos, seis salas do Palazzo, *ou melhor,* ambientes cênicos. Sete portas a atravessar para viver, experienciar uma viagem lúdica com Pinóquio. Na primeira sala, uma atriz-musicista e narradora principal toca seu violoncelo e convida (somente tocando o instrumento) as crianças a escutarem, sentadas ao chão, a música que ressoa na sala. Convida a escutar o som do martelo ao tentar entalhar pedaços de madeira presentes no ambiente perto da lareira, no desejo de fazer "saltar da matéria" um boneco falante. Após a evidência da inabilidade escultórica da referida atriz, constatada pelas crianças que acompanhavam com o olhar, com gestos, as tentativas da atriz de bater com um martelo na madeira, elas mesmas provam manusear a ferramenta contra a madeira e escutar os sons que dela ecoam. Ninguém "chama" a atenção das crianças para esta ou aquela ação, elas se movimentam pelo espaço da sala conforme os sons são executados, hora na direita, hora na esquerda... De repente, um som novo sai de um grande galho de árvore exposto na mesma sala. Quantos sons podem sair de um pedaço de madeira com tubos de ar nele conectados? As crianças provam que muitos... Uma delas arrisca e diz: "– É o nariz do Pinóquio!", numa referência direta ao tamanho do galho que quase alcança o comprimento de toda uma parede da sala. Lá pelas tantas, um fato que encanta ainda mais as crianças. Uma das crianças maiores indaga sua professora: "– Quando vamos ao

teatro?”. Resposta: “– Já estamos no teatro”. A criança abraça a professora para, em seguida, abraçar e contar a novidade à criança que lhe está mais próxima; ambas, se arrastando pelo chão, contam em voz baixa e alegremente para as demais que todas elas já estavam no teatro. O brilho no olhar, o movimento não contido, uma vez que não cabia em si, constrói a cena de passagem para a segunda sala. *A alegria da descoberta de estar imerso, estar dentro do espetáculo e fazer parte da cena do jeito que elas são* parece ter instigado ainda mais a curiosidade em saber o que havia atrás da segunda porta e mesmo o que ali fariam. Ao mesmo tempo, a leitura que faço das expressões e dos movimentos das crianças é a de que, no momento da resposta da professora, “as cortinas do teatro tradicional” caem diante delas; as demarcações entre público e atores/atrizes, as formas de fazer teatro e estar nele foram estilhaçadas, expandidas: há muitos modos de fazer teatro, mesmo no gênero do Teatro de Animação (teatro de figura)! Ao mesmo tempo, indica o quanto aquele grupo de crianças ainda não está acostumado com esse tipo de proposta artística, de concepção de teatro. Seria esse um caminho possível do teatro na educação infantil? Um teatro no qual *as crianças ao seu tempo, e guiadas pelo que lhes propomos em termos de forma-conteúdo*, devem começar a se interrogar pelo que está a acontecer para que, então, lúdica e lucidamente passem a construir conosco o espetáculo? Estaria aqui uma chave para a não-didatização do espetáculo para as crianças de antemão? Ou seja, uma chave para o rompimento das explicações pedagogizantes habituais realizadas antes de começar os espetáculos no intuito de que a criança “compreenda o que vai ver”, retirando dela o prazer de muitas descobertas, das dúvidas, dos encantamentos emergentes no inesperado? Ou mesmo, seria esse um caminho profícuo para que elas, imersas dentro de uma história que já lhes é muito conhecida, ainda sejam provocadas a deformarem imagens, libertando a si mesmas das imagens primeiras?

No espetáculo, as palavras, as falas eram poucas ao longo das cenas, o mínimo necessário. O movimento, as ações e interações das crianças eram guiadas pelas ambiências cênicas de cada sala e a *presença* delas e dos atores/atrizes (re)construindo a história. Nas cenas (e salas) seguintes, as crianças descobrem “antigos” maquinários de animação de bonecos; Pinóquio de vários tamanhos e materialidades são animados por elas e pelos atores/atrizes de diferentes formas. Capturadas pela *magia dos bonecos* que apareciam e sumiam em pequenas e diversas “caixas-cenários” expostas na sala, as crianças olhavam para tudo intensamente estavam ali, intensamente presentes. Ou seja, estavam encantadas. Sem falas, mas com num “mover-se” incessante entre uma caixa e

outra, as crianças pequenas apontavam o dedo indicando ao ator-bonequeiro para continuar o movimento dos bonecos quando estes paravam e elas, sozinhas, não conseguiam dar-lhes vida. Na passagem pelo bosque sombrio, onde o teatro de sombras, com a projeção de imagens diversas de Pinóquio em fuga, aproximou as crianças pequenas entre si, elas davam as mãos umas às outras, sem nada dizer e, mais uma vez, paravam admiradas com nariz em alto, a ver as figuras que, presas a galhos secos de árvores, se agigantam pelas paredes com a projeção da luz sobre elas.

Outra porta é aberta, e as crianças correm... Correm para o meio da grande sala iluminada pela luz do sol no qual está instalado um carrossel. Um varal com chapéus com orelhas de burro, ingressos, um tambor e baquetas completam o ambiente. Enquanto algumas crianças giravam no carrossel, outras davam o ritmo ao brinquedo ao baterem as baquetas sobre o tambor. Uma festa, um pedacinho intenso do "País dos brinquedos". Aqui, a prova e a provocação de ser burro e ser criança ao mesmo tempo e parar de sê-lo com o cessar do som do tambor. Brincar sem a culpa de não estar na escola, afinal, estão no teatro, estão fazendo teatro!

Abre-se uma nova porta... Uma prisão com mais de dez bonecos de Pinóquio, de diversos tamanhos e posições, é encontrada. As crianças sentem a atenção no ar e falam muito baixinho, quase não as escuto, movem-se lentamente. Os olhares fixos das crianças para os diversos bonecos Pinóquio; para as diferentes formas como são apresentados às crianças "bagunça" as tantas representações já vistas de Pinóquio preso. As crianças, cuidadosas e lentas diante das imagens, parecem ver além do que a história lhes conta, superam as aparências. Segundo Chiara Guidi, atriz, diretora e dramaturga da companhia teatral Socìetas Raffaello Sanzio, o teatro deve criar a oportunidade de as crianças se colocarem diante de uma imagem que leva à geração de outras imagens, *uma imagem-ação que leva à suspensão de um conhecimento crítico sobre o objeto em si*, uma vez que ele se torna sensorialmente outra coisa (GUIDI, 2017, s/p *apud* LEGGE, 2017, s/p)[223]. Indagar os porquês dessa transformação é, segundo Guidi, um questionamento errôneo, e não há respostas para isso, mas somente perguntas que geram novas perguntas (GUIDI, 2017, s/p *apud* LEGGE, 2017, s/p). Os atores/atrizes, ao longo do espetáculo "Pin'occhio... Viaggio giocoso in sete movimenti", observavam e acompanhavam o

[223] Mesmo que Chiara Guidi (e a Compagnia Socìetas Raffaello Sanzio) projete e realize um teatro para crianças com mais de cinco anos de idade, acredito que suas reflexões não se limitam a uma faixa etária e ampliam as possibilidades de refletir⇔fazer teatro na Educação Infantil, e, por isso, incluo suas ideias num texto voltado ao teatro para crianças pequenas.

silêncio, os sons, as palavras “soltas” e, especialmente, *a voz das crianças, algo anterior as palavras*. Acompanhavam seus movimentos sentados no chão ou caminhando pelas salas e “aguardavam” estar em sintonia com elas para abrir a próxima porta e, novamente, continuar a aventura.

Fazer teatro com as crianças pequenas instaura, antes de tudo, questionamentos à própria Companhia sobre o teatro, sobre o trabalho que realizam (MAIOLI e ROSSANO, 2016, s/p *apud* OLIVEIRA, 2016, s/p). Acredito que este é um fato a ser considerado por nós professores(as) ou pesquisadores da Educação Infantil: *os artistas, mais do que interrogarem o que as crianças aprendem ou não no teatro proposto, indagam sobre a relação que constroem com as crianças no teatro, nos espetáculos propostos; interrogam sobre o que fazem, sobre o teatro que realizam e se o ele está verdadeiramente de acordo com as premissas da linguagem assumida, com a ideia de criança, de infância e teatro anunciados por elas*. Também para Guidi (GUIDI, 2017, s/p *apud* LEGGE, 2017, s/p), estar de frente para as crianças e convidá-las a entrar num lugar preparado para elas é um modo de interrogar a si mesma sobre o seu fazer e o tipo de teatro que busca. Saltando novamente para a Educação Infantil, poderíamos interrogar, no teatro ali desenvolvido, qual práxis pedagógica nela é realizada e, simultaneamente, aquela procurada, almejada em relação ao Teatro de Animação.

Cabe ainda indagar: o teatro proposto na creche, os lugares, os universos de jogo ficcional que predispomos e convidamos as crianças pequenas a entrarem, a criarem com suas *presenças* de modo compartilhado com suas(seus) professoras(es) são espaços-tempos nos quais se cumpre uma Pedagogia Poética? O teatro proposto coloca a criança pequena e seu potencial expressivo no centro da narrativa? Certamente, não somos atores/atrizes profissionais, somos pedagogos(as), professores(as) de crianças pequenas, temos uma outra identidade e formação profissional, mas o que podemos e vamos fazer (ou não) na linguagem do teatro no cotidiano das creches a partir dos olhares e ações dos artistas para e com as crianças no teatro?

Por fim, mas sem esgotar o tema, acredito que também nós, professores(as) de crianças pequenas e formadores de professores(as), precisamos nos encantar com este teatro para pensá-lo⇔realizá-lo com crianças nas instituições de Educação Infantil na direção de uma pedagogia poética, mas isso já é uma outra porta, um outro “Cavalo de Tróia” a ser de forma ética, poética, lúdica e lucidamente aberto e enfrentado.

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. São Paulo: Difel, 1985.

___. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard**: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRICCO, Marco. Il tetro del nido, il nido del teatro: pensieri, suggestioni ed esempi di lavoro. In: ANTONACI, Francesca; GUERRA, Monica e MANCINO, Emanuela (a cura di). **Dientro le quinte**. Pratiche e teorie tra educazione e teatro. Milano: Fraco Angelo, 2015, p. 62-68.

CARVALHO, Marcelo. **Conhecimento e devaneio**: Gaston Bachelard e a androgenia da alma. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

COLLODI, Carlo. **Pinocchio**. Introduzione e commento critico di Fernando Tempesti. Feltrinelli Editore Milano, 1993.

DRAMMATICO VEGETALE. Disponível em: http://www.drammaticovegetale.com/ Acesso: dezembro/janeiro, 2016.

GOBBI, Marcia Aparecida e PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). Linguagens infantis: convite à leitura. In:_____. **Infância e suas linguagens**. SP: Cortez, 2014, p. 11-19.

HERRERA, Antonia T. A pedagogia poética de Bachelard. In: SANT'ANNA, Catarina (org.). **Gaston Bachelard**: mestre na arte de criar, pensar, viver. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 201-212.

ICLE, G. Vontade de presença, vontade de corpo: para pensar o teatro brasileiro contemporâneo. **Sala Preta** – V.13, 2, 2013, p. 180-192: http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/69087/71532. Acessado em: 20/4/2016.

LEGGE, Doriana. Per um "teatro infantil". Intervista a Chiara Guidi (2017). Disponível em: http://www.teatroecritica.net/2017/04/per-un-teatro-infantile-intervista-a-chiara-guidi/ Acesso em: 24 de abril de 2017.

ROCHA, Eloísa A. C. A Pedagogia e a Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/abr; nº 16, 2001. p. 27-34. Disponível em: www.anped.org.br/.../RBDE16_05_ELOISA_ACIRES.pdf Acessado em 20 de maio de 2012.

TELLES, Narciso. A experiência como atitude metodológica na pesquisa em teatro. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, IV, **Anais...** 2007. Disponível em: http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/A%20experiencia%20como%20atitude%20metodologica%20na%20pesquisa%20em%20teatro%20-%20Narciso%20Telles.pdf Acessado em: 8/2/2015.

MAIOLI, Sara e ROSSANO, William. Pinocchio attraverso lo spechio e outras histórias da Drammatico Vegetale. In: OLIVEIRA, Alessandra M. Rotta de. **Diário de campo**: diálogo (entrevista simiestruturada) com a Compagnia Drammatico Vegetale. Ravenna Teatro. Ravenna (Emilia-Romagna), 2 dicembre 2016.

A ARTE E O BRINCAR: UM ESTUDO EM CRECHES

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi; Andressa Bernardo da Silva
Unesp/ FC- Bauru
kobayashifc2@gmail.com; dree.bernardo@gmail.com

Introdução

Os dados apresentados neste artigo são os resultados da pesquisa de Iniciação Científica (BERNARDO, 2015) com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo nº. 2014/07357-4, no qual o objetivo principal foi identificar e descrever as experiências propostas para crianças nesta faixa etária com as linguagens artísticas e a ludicidade.

Na Educação Infantil a criança tem o primeiro contato que com ambientes externos ao familiar, a sociedade, sendo assim, tem por objetivo desenvolver hábitos, habilidades, atitudes e comportamentos necessários para o início na vida. A arte e o brincar, são ações estruturantes nas rotinas das crianças nesse período, o que permite que ela se relacione consigo mesma, com o seu entorno e com outras crianças, o que propiciará o desenvolvimento da imaginação e da fantasia, base dos processos criativos, próprios dos humanos.

As questões que norteiam essa pesquisa: quais são as experiências com a arte e com o brincar que ocorrem nas escolas de educação infantil, neste caso em creches? Quais são os espaços, tempos, recursos e procedimentos que são utilizados, para que crianças de 0 a 3 anos se expressem por meio das múltiplas linguagens?

Os estudos realizados no curso de Educação Artística – Licenciatura em Artes Plásticas – principalmente, no eixo da formação docente, além da experiência da maternidade, com a vivência prática diária com um bebê, suscitaram em nós o questionamento da pesquisa. Além disso, o cotidiano do Estágio Supervisionado e as Práticas de Ensino de Educação Artística e Artes Plásticas no Ensino Infantil, Fundamental e Médio (I, II, III e IV) mostraram a importância do brincar e da arte no cotidiano da educação infantil, nas etapas de creche e pré-escola.

Na educação, de acordo com pesquisas bibliográficas, vemos a Arte de maneira secundária; muitas vezes,reduzida à criação de hábitos, decoração de datas comemorativas e recreação livre. Na educação infantil, o papel do professor das crianças

menores, em grande parte, se resume ao simples cuidar e lidar com a satisfação das necessidades fisiológicas das crianças, sendo a arte mais distante do cotidiano.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL: um direito da criança

O direito à creche para as crianças nos três primeiros anos, muitas vezes, é visto apenas como da mulher trabalhadora, contudo esta visão diverge e contraria a Constituição de 1988, que reconhece a creche como um "direito" da criança, uma opção da família e um dever do estado, entretanto a falta de vagas inviabiliza esse direito a todas as crianças.

A creche, primeira etapa da educação infantil, para bebês até 3 anos, é um equipamento social projetado para a realização de trabalhos educativos, que visam garantir o processo de construção de uma prática comprometida com a criança. (ZANCONATO,1996). Ao contrário do ideário popular, o qual esse não é o melhor lugar para a criança, defendemos, ao contrário, que deve ser um ambiente que favoreça a multiplicidade de experiências nos aspectos físico, afetivo e cognitivo, e que permita o desenvolvimento pleno das crianças e ampliação do seu repertório vivencial. Pois,é um período de intenso aprendizado, no qual a criança ultrapassa a vivência do universo familiar, e amplia seu universo social e cultural.

O trabalho educativo no berçário e das crianças maiores da creche, deve ser planejado para intervenções educativo/pedagógicas, mesmo que, historicamente, a creche tenha assumido um cunho assistencialista. Pois, se recorrermos à definição de criança das Diretrizes (BRASIL, 2010, p. 12) temos:

> 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 sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Na qual a vivência em grupo amplia a compreensão de si mesmo enquanto sujeito histórico único. Oliveira (2012) salienta que a construção de novas bases de aprendizagem, ocorre enquanto a criança desenvolve funções motoras e sociais, por meio de modelos mais experientes para se espelhar nas atividades o que fornecerá possibilidades para agir com mais competência adquirindo habilidades

2. A ARTE E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: crianças de 0 a 3 anos

O desenvolvimento humano é um processo contínuo de mudanças potencializadas pelos desafios do meio, entendidos como pessoas, objetos, experiências que possibilitam construir e adquirir estruturas físicas e psicológicas, que proporcionam ao indivíduo interações com o ambiente, com os outros e consigo mesmo.

Nos primeiros anos de vida, conforme ensina Piaget (1990), o desenvolvimento humano é caracterizado em estágios ou períodos, para foco do nosso estudo abrangeremos os períodos de 0 aos 3 anos, denominado de período sensório-motor (0 a 2 anos) no qual a criança explora o mundo através dos sentidos, ou seja, toca, sacode, cheira, lambe, ouve e provaos objetos. Desenvolve a inteligência prática, em posse de um conjunto de ações resolve problemas que lhe são colocados pelo meio. O período posterior é de mudanças significativas com o aparecimento da função simbólica, que a criança passará a ter formas de se expressar por meio da linguagem oral, da imitação, do jogo simbólico do desenho e da imagem mental.

Na primeira infância, os primeiros anos de vida, em particular, os cinco primeiros, são marcados por intensos processos no qual a criança constrói um repertório de experiências, apropriando-se das formas e significados simbólicos do mundo e adentrando ao mundo dos signos; sendo assim, evidenciamos que os processos de simbolização e de representação (base para o pensamento abstrato), e a função simbólica ou semiótica influenciarão, diretamente, a capacidade de abstração e de raciocínio infantil.

Defendemos a necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem, com crianças pequenas, ocorra por meio do ensinar brincando com a arte e com objetos lúdicos, pois, assim a criança expressa seus desejos, interesses e necessidades, aprende e se desenvolve nos aspectos biopsicossocial. Segundo Sans (1995), a arte é o universo que a criança está inserida, que ela constrói seus códigos de comportamento e forma sua personalidade, vivência seus anseios e suas necessidades, seja de forma satisfatório ou frustrante, mas por meio dessas vivências ela encontra soluções, entende que participa de um contexto, sentindo a realidade e com isso aguçando sua sensibilidade.

Conforme enfatizamos é por meio do brincar que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, propiciando um salto qualitativo no desenvolvimento da psique infantil. Cordazzo e Vieira (2013) salientam que os objetos, ao terem seus significados substituídos, transformam-se em signos para a criança e, assim sendo, ela não faz distinção entre o brinquedo e o seu significado, mas concentra-se na utilidade que terá nas representações que serão feitas com ele.

O interesse que uma brincadeira proporciona à criança está ligado à sua faixa etária. Pelo fato de não ser atividade estática, a brincadeira evolui, juntamente, com a criança, sendo por meio desta que ela intensifica seu conhecimento de mundo. Vygotsky (1991) postula que o brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes, e o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar por intermédio da solução independente de problemas.

As professoras que, normalmente, lidam com as crianças das creches, segundo Oliveira (2012), são de origem social humilde, com pouca escolaridade: em geral, ensino fundamental incompleto, a formação para o trabalho de creche se deu em serviços anteriores. A maioria trabalhou como empregada doméstica, cuidando de crianças, ou na relação com os próprios filhos, e não em cursos sistematizados, em que essas docentes veem os teóricos dissociados da realidade que enfrentam.

Pesquisas realizadas por Kobayashi, e sob sua orientação (KOBAYASHI, 2012; BOTAN, 2010; SILVA, 2011; entre outras) relativas à ludicidade e à arte na educação infantil, registram o trabalho com a arte e o brincar de maneira descontínua, direcionada pelos professores, sem oferecer possibilidades de criação pelas crianças, muitas vezes, com desenhos estereotipados, presos somente às técnicas de pintura, colagem e modelagem esporádicas. Tal direcionamento não potencializa nem apoia a criação lúdica e artística para as crianças, quando, na verdade, a brincadeira e a arte deveriam ocorrer como processo de criação com objetivos, procedimentos, acompanhamento, registros, e não como meras atividades desconectadas no decorrer da rotina diária.

3. A PESQUISA DE CAMPO: delineamento e procedimentos

Apresentamos nessa etapa as características e o desenvolvimento da pesquisa de campo, no que se refere à coleta, análise descritiva e interpretativa dos dados. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizado um estudo de caso, com abordagem qualitativa dos dados, cujo objeto estudado foi como a arte e o brincar ocorrem em escolas de educação infantil com crianças de 0 a 3 anos.

Na primeira etapa de desenvolvimento deste projeto, foi realizado o levantamento de cunho referencial (bibliográfico e eletrônico) que norteou o direcionamento da temática. De acordo com Lakatos e Marconi (1995, p. 43), "[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras [...]".

As idas a campo ocorreram até que se conhecesse a rotina das turmas observadas, ou seja, que se pudesse identificar a regularidade das ações lúdicas e artísticas, o que ocorreu ao longo de dois meses, com observações diárias inicialmente e, em observações semanais, na sequência. Esta coleta ocorreu após o aceite das instituições para a realização do trabalho de campo.

Participaram da pesquisa as diretoras e coordenadoras pedagógicas, os educadores e as crianças do berçário e maternal. Após a análise pelas dirigentes das creches e com a autorização, iniciarmos a pesquisa de campo em duas unidades escolares aqui denominadas Creche I e Creche II da cidade de Bauru – SP.

Foi realizada a observação da rotina do berçário (crianças de 1 ano à 1ano 7 meses) e maternal (1 ano e 8 meses á 2 anos e 7 meses) para a identificação e descrição de acordo com os documentos que serviram de parâmetro, foram observados as ações da arte e do brincar.

A coleta, análise descritiva e interpretativa dos dados teve como orientação, para avaliar as dimensões das linguagens expressivas e do brincar, o indicador 2. "*Multiplicidade de Experiências e Linguagens"*, especificamente o indicador 2.4 "*Crianças se expressando por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais"* (BRASIL, 2009, p. 42); Para avaliar as dimensões do brincar, o item *"Nossas crianças têm direito a brincadeira e Nossas crianças têm direito de desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão"* (CAMPOS, 2009, p. 14, p. 21-22). Para qualificar o atendimento para ambos os documentos foi usada a indicação de uso ocorre pelo sistema de cores, como mostrado no Quadro 1.

QUADRO 1:INDICATIVO DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA POR CORES.

FORMA DE CLASSIFICAÇÃO (material produzido pelo pesquisador)		
VERDE	**VERMELHO**	**AMARELO**
Situações que ocorrem frequentemente	Situações que ocorrem raramente	Situações que nunca ocorrem

Após a coleta de dados relativa à observação nas duas instituições, houve o processo de categorização dos dados, o que significou organizar os dados coletados a partir de critérios e/ou referenciais estabelecidos, ao qual foi formulado o quadro abaixo a partir da análise dos itens observados.

QUADRO 2: RESULTADO FINAL DA PESQUISA DE CAMPO ATRIBUÍDO EM CORES.

RESULTADOS				
		Critérios I*	Critérios II**	Indicador 2.4***
CRECHE I	Berçário e Maternal			
CRECHE II	Berçário I e II Maternal I e II			

*CRITÉRIOS I “NOSSAS CRIANÇAS TÊM DIREITO A BRINCADEIRA” (CAMPOS, 2009)

**CRITÉRIOS II “NOSSAS CRIANÇAS TÊM DIREITO A DESENVOLVER SUA CURIOSIDADE, IMAGINAÇÃO E CAPACIDADE DE EXPRESSÃO” (CAMPOS, 2009)

***INDICADOR 2.4 (BRASIL, 2009) (material produzido pelo pesquisador).

Na explicitação do quadro, percebe-se que nenhuma das creches alcançou o nível avaliativo máximo, mas a creche II teve uma avaliação satisfatória por não ter nenhum

dos documentos ser atribuída a cor vermelha, assim há uma periodicidade nas ações envolvendo a arte e o brincar. Na creche I a avaliação com os documentos foram atribuídas as cores amarelo e vermelho, assim poucas ações ocorriam as vezes. Como será explicitado nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do início da pesquisa aos nossos estudos atuais houve a transformação no nosso contexto sobre a temática estudada, quanto à complexidade e importância da arte e da ludicidade na primeira infância, principalmente, nos primeiros três anos de vida.

A visão que se tinha era de que o ensino na Educação Infantil fosse muito mais simples do que no Ensino Fundamental, que o cuidar e o brincar na creche não requeria estudos aprofundamentos, pois o bebê ainda não fala, comunica-se pelo choro, mas com os estudos acerca das teorias que abrangem a educação infantil, especificamente, a arte e o brincar, mostraram uma visão totalmente contrária a essa hipótese inicial. Pois, esta etapa é de aprendizagens que serão marcantes para todo o desenvolvimento posterior ao longo da vida, e que muitos educadores desconhecem (ZANCONATO, 1996; OLIVEIRA, 2012), muitos, ainda, não estão habilitados para tanto, outros possuem formação, mas não aplicam os conhecimentos e as teorias nas suas práticas com as crianças.

Na Creche I, constatamos que os educadores não se valem dos documentos que orientariam suas práticas diárias, desconhecem as teorias acerca do desenvolvimento infantil, e por não ser exigida formação superior para o berçário e maternal, qualquer pessoa pode cuidar das crianças. Os baixos salários e o grande número de crianças por educador agravam, ainda mais, a situação e dificultam a melhora efetiva das ações educativas nas escolas. Pois, quem vai procurar ser educador infantil com tão baixos salários? Serão, justamente, pessoas sem formação.

Sobre o brincar, observou-se, somente, o brincar livre, o que seria isso? As professoras deixam as crianças livres, não desafiando ou trazendo objetos que pudessem apoiar o brincar de qualidade. No que se refere a arte e as linguagens artísticas e lúdicas, não foram observadas, nos dias de coleta de dados, ações que estivessem próximas aos

Critérios (CAMPOS, 2009) ou os Indicadores (BRASIL, 2009), tomados como parâmetro de coleta e análise dos dados nessa pesquisa. Ressaltamos que, o mais próximo foi a impressão das mãozinhas das crianças para fazer uma árvore-de-natal, e lembrancinhas com a impressão dos seus dedos (Creche I). Não foi observado algum projeto que envolvesse arte e ludicidade.

Na Creche II, constatamos que, ainda, permanecem os baixos salários, mas o diferencial é que eles possuem formação constante e estudos sobre sua prática, o que possibilita um trabalho consciente, contudo a formação desses profissionais se restringe apenas a Pedagogia, ainda, assim tendo muitos com formação apenas de ensino médio ou fundamental, realidade que faz com que as linguagens artísticas fiquem comprometidas, já que os profissionais não possuem formação adequada para trabalhar tais linguagens. Constata-se a necessidade de um profissional formado em Artes para auxiliar os pedagogos quanto a forma de trabalhar as múltiplas linguagens com as crianças.

Sobre o brincar, apenas ocorre o brincar livre, falta a intervenção do professor para potencializar as brincadeiras, provocar e desafiar as crianças. A ludicidade e a imaginação ocorrem também muito por conta, simplesmente, da criança, o educador pouco trabalha as possibilidades lúdicas. Referente à arte, as ações observadas foram, a de pintar dentro de formas já prontas, como círculos quadrados, ou animais já contornados no papel e a criança precisa pintar dentro. Ou, mesmo, pintar livremente a folha, mas o tamanho da folha é pouco adequado a habilidades da criança, não possibilitando maior exploração. No início da primavera houve uma atividade muito interessante, trabalhando a modelagem, a execução de bolinhas de papel e a pintura, contudo, a própria educadora desmereceu seu trabalho com a fala: “Nós fazemos essas coisas horrorosas para os pais e eles ainda gostam” mostrando desprezo.

Como apresentado na história da educação infantil, as situações e oportunidades criadas em instituições com propósitos educativos, como a creche, geram condições que são significativas no psiquismo da criança por exigir-lhe formas mais complexas de relação com seu meio. A vivência em grupo amplia a compreensão de si mesmo enquanto sujeito histórico único.

As características esperadas para educador infantil é de alguém que conheça e respeite e valorize a criança, estimulado, motivado e interessado no desenvolvimento

infantil, sua atuação não deve ser, apenas, nas rotinas da escola, mas sim integrada com pesquisa e estudos constantes.

Segundo Vygotsky (1998) quando são ignoradas as necessidades e os interesses da criança para colocá-la em ação, não possibilitaremos o avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, pôr o avanço está conectado às motivações, tendências, incentivos e desafios para que ela aprenda aquilo que ainda não sabe, mas que com o apoio de adultos, outras crianças e dos objetos possa aprender.

Para isso é necessário uma mudança na visão do educador, da coordenação das creches e dos pais, sobre o desenvolvimento da criança, suas necessidades e papel do adulto, que seja acolhedor e afetivo, pessoas que vejam a criança na sua globalidade, não basta apenas estar na creche.

Analisando o atual papel do educador nas creches, visto durante as pesquisas de campo é, claramente, perceptível que ele não se valoriza, os alunos não o valorizam, inclusive, muito dos pais, denominam a escola como parquinho, escolinha entre outros adjetivos, que indicam tais implicações. A criança, segundo Oliveira (2012), deve ser concebida como um ser completo, ser psicomotor, social e afetivo, mas também ser em processo de constituição da sua pessoa.

REFERÊNCIAS:

BERNARDO, A. S. **A Arte e o Brincar na Educação Infantil**: um estudo em creches. Relatório final. FAPESP, São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BOTAN, K. I. **A vida é só brincar!**: objetos lúdicos para crianças de 0 a 2 anos. Relatório final. FAPESP, São Paulo, 2010.

CAMPOS. M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.**

KOBAYASHI, M. C. M. Objetos lúdicos na creche: o que encontramos no cotidiano de duas escolas? In: **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Disponível em: < http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3597d.pdf>. Acesso em: 31 out. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

OLIVEIRA, Z. M. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectiva para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

SANS, P. T. C. A **criança e o artista:** Fundamentos para o ensino das Artes Plásticas**.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

SILVA, P. O. V. Multiplicidade de experiências e de linguagens da arte na creche. 2011. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Licenciatura em Educação Artística) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". FAAC, 2011.

VYGOTSKY, L. S. et al. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

ZANCONATO, M. Z. F. **Relação berçarista - criança:** a teoria e a prática. Bauru: EDUSC, 1996.

A FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO PARA VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA: A EXPERIÊNCIA E METODOLOGIA DO PROJETO AUTORRETRATO NORDESTE – QUILOMBOS DE ALAGOAS

Waldson de Souza Costa, Levy Felix Ribeiro
Mestrandos no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – ICS/UFAL
wsouzac@yahoo.com.br
levyfelixtur@gmail.com

RESUMO: Em uma perspectiva de discutir metodologias possíveis de trabalhar o uso da fotografia como instrumento em pesquisas etnográficas com comunidades negras, o presente artigo toma como ponto de partida a experiência do projeto 'Autorretrato Nordeste – Quilombo de Alagoas'[224] para fazer uma reflexão sobre a identidade e a representação do negro no território alagoano. Assim, ao considerar que esses documentos imagéticos construídos de forma compartilhada servem como base de dados válida para análises e interpretações do pesquisador, ao tempo em que as fotografias também são instrumentos de autorreflexão dos personagens retratados e dos autores, o texto apresenta as etapas e o processo do trabalho realizado em quatro comunidades remanescentes, expondo a construção dos sentidos de representações do cotidiano, da cultura, memória e identidade quilombola.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia Visual – Etnicidade – Quilombolas – Alagoas

APRESENTAÇÃO

Aplicada de forma adequada nas pesquisas de campo etnográficas, a fotografia demonstra-se como um instrumento metodológico bastante viável para coleta de dados. Isto devido ao seu potencial tecnológico de registro, que consegue captar nuances que podem passar despercebidas no primeiro momento ao olhar do pesquisador, permitindo que o mesmo volte a observar o campo em outras oportunidades através da releitura das imagens.

> A fotografia oferece ao estranho e ao campo de pesquisa um meio de registrar autenticamente grandes áreas, com rapidez e abundância de pormenores, e uma forma de acumular complexas descrições para análises futuras. [...]. Quando usamos a fotografia como método e fonte de orientação, fazemos uso de sua função ilustrativa popular. Mais importante ainda, usamos as fotografias como amostras de informes independentes, não totalmente perceptíveis a não ser com o auxílio da documentação fotográfica. É difícil, e as vezes impossível observar acuradamente fenômenos que não compreendemos. (JUNIOR, 1973, p. 12).

[224] Autorretrato Nordeste – Quilombos de Alagoas (www.retratonordeste.com)

E devido a capacidade de interação da fotografia, que por apresentar uma linguagem mais “universal”, pode aproximar e facilitar o diálogo entre pesquisador e interlocutor. Já que em casos do uso do recurso fotográfico em campo é comum que as imagens retornem e circulem no grupo pesquisado, fazendo com que seus integrantes as observem, interajam e debatam sobre elas.

> A oportunidade de feedback pela fotografia, única espécie de anotação etnográfica que “pode” racionalmente voltar a beneficiar o nativo, permite uma situação que frequentemente recompensa e alimenta o entusiasmo do ego dos informantes para um empenho ainda maior no estudo. (JUNIOR, 1973, p. 20).

Com isso, podemos dizer que o recurso fotográfico se torna, no âmbito científico, um documento viável para inúmeras possibilidades ilustrativas e interpretativas capaz de expressar o campo e os grupos pesquisados. Auxiliando desta forma o pesquisador não só a colher a dados, mas também a estruturá-los e a interpretá-los de forma lógica diante de um processo que envolve o discurso narrativo e descritivo colhidos no campo, ao discurso imagético.

No entanto, além das vantagens dos fatores científicos metodológicos proporcionados pela fotografia, perspectiva que pode só interessar apenas um dos lados da relação de pesquisa: o pesquisador; o uso da imagem, em determinados contextos, pode também servir como instrumento de afirmação e valorização da identidade de indivíduos e grupos, atendendo assim a outra ponta: os agentes sociais pesquisados, que em uma ótica de construção de dados compartilhada passam a ser responsáveis e coautores diretos das informações levantadas em campo.

Assim, por acreditar nesta linha de investigação que faz uso da imagem para coleta, estruturação e interpretação de dados científicos, apresentamos neste artigo a experiência do projeto ‘Autorretrato Nordeste – Quilombos de Alagoas’ para discutir possibilidades e formas de fazer uso da fotografia em trabalhos de campo a partir de uma ótica da Antropologia Visual Compartilhada; ao tempo em que a experiência também serve como uma forma de expressão e reflexão para que integrantes de comunidades quilombolas se expressem, questionem e discutam questões diversas sobre a identidade negra.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Em 1740, o Conselho Ultramarino português definiu quilombo como "toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele" (ALMEIDA, 2002, p. 47). A definição não é mais sustentada, pois as comunidades de quilombos, a partir da Constituição Federal de 1988, ganham um novo conceito em sua ressemantização[225].

O texto do artigo nº68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias determina que "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988). A definição assim, propiciou discussões sobre o conceito e levou a autores a direcionar estudos no conceito da ressemantização. Segundo a Associação Brasileira de Antropologia/ABA:

> Contemporaneamente [...] o termo [quilombo] não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (ABA, *apud* MALLMAN, 2011, p. 269).

Para o autor:

> Os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social. Então, *um traço fundamental torna-se [...] a característica de auto atribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica.* Uma atribuição categoria é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos nesse sentido organizacional. (BARTH, 1998, p. 193-194).

Partindo do contexto dos grupos étnicos que abordamos, falar de identidade, é algo quem tem surgido como ampla discussão. Segundo Bauman, no livro *Identidades*. "[...] há apenas algumas décadas, a "identidade" não estava nem perto do centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica. Atualmente, no entanto, a "identidade" é o papo do momento, um assunto de extrema importância e evidência. (BAUMAN, *apud* PALMEIRA 2015: 33).

[225]Sobre a ressemantização do conceito quilombo ver (Arruti, 2006), (Figueiredo, 2011), (Leite, 2000).

O AUTORRETRATO E A CÂMERA COMPARTILHADA

Estruturado como um projeto de arte visual que envolve fotografia, cultura e a democratização das novas tecnologias, o Autorretrato Nordeste desenvolve desde 2009 oficinas e mostras fotográficas com crianças e adolescentes de comunidades no interior de Alagoas.

Assim, durante seus 8 anos de atividades o projeto, que adota uma metodologia democrática e lúdica para produção de imagens, permitindo com que os agentes sociais expressem sua visão de mundo, promoveu atividades em dezenas de comunidades ribeirinhas, litorâneas, sertanejas, indígenas e quilombolas do estado de Alagoas.

Ao longo deste período foram produzidas, de forma compartilhada, mais de 30 mil fotografias digitais, captadas a partir do olhar e interpretação dos próprios moradores das comunidades visitadas. Documentos que circularam, e ainda circulam, de forma gratuita dentro e fora das comunidades através de mostras comunitárias, exposições, DVDs e produções impressas a exemplo de fotografias reveladas, cartões-postais e catálogos.

Porém, para o recorte da discussão proposta sobre o uso da fotografia para valorização da identidade negra em Alagoas, o artigo em questão trata-se exclusivamente das imagens produzidas no ano de 2014. Ano em que o projeto, vencedor do Prêmio Artes Negras, da Fundação Nacional de Artes (Funarte), do Ministério da Cultura, concentrou as atividades apenas nas comunidades quilombolas.

Nesta edição do Autorretrato Nordeste, que incorporou a nomenclatura 'Quilombo de Alagoas'[226], o trabalho foi desenvolvido com 87 crianças e adolescentes que vivem em quatro comunidades quilombolas certificadas oficialmente pela Fundação Cultural Palmares[227].

A escolha das comunidades foi feita pelos integrantes do Autorretrato Nordeste a partir de critérios de "ineditismo" (não inserindo comunidades onde o trabalho já foi

[226] As diversas etapas do projeto 'Autorretrato Nordeste – Quilombos de Alagoas', narradas de forma imagética, podem ser conferidas no site www.retratonordeste.com

[227] Instituição pública brasileira, vinculada ao Ministério da Cultura (MinC), é responsável pelas ações de promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira. Fundada em 1988 a entidade tem a finalidade de contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais.

realizado, aumentando assim a diversidade de registros); localização (buscando sempre contemplar comunidades de regiões diversas do estado) e número de famílias (sempre optando por comunidades com maior índice).

Assim, foram selecionadas para os trabalhos as comunidades de: Bom Despacho (208 famílias / Passo do Camaragibe / Litoral Norte); Palmeira dos Negros (220 famílias / Igreja Nova / Baixo São Francisco); Cajá dos Negros (86 famílias / Batalha / Sertão) e Sabalangá (100 famílias / Viçosa / Região dos Quilombos, Zona da Mata). Localidades que apesar de possuírem a mesma designação étnica, possuem entre si inúmeras diferenças geográficas, econômicas e sociais.

Oficinas e mostras fotográficas...

No primeiro momento os 'aprendizes-fotográfos' recebem orientações técnicas para usar as máquinas fotográficas digitais, fazem exercícios fotográficos e apreendem como construir uma boa imagem – noção de enquadramento, ângulo, etc – para só depois definirem, a partir de temas pré-estabelecidos, quais elementos e personagens (pessoas) devem ser fotografados na comunidade.

Em seguida, eles são estimulados a refletir, a partir de uma série de categorias (Paisagem / Pessoas / Cultura / Animais / Cotidiano / Trabalho / Fé) quais os elementos possuem poder de representação na comunidade e que merece ser fotografado.

A partir das ideias pré-concebidas o grupo vai a campo com câmeras na mão para fazer os registros que são captados tanto de forma espontânea como montada pelos fotógrafos e fotografados. Nessa interação gerada é discutido e definido a melhor forma de representatividade.

Após este trabalho, as câmeras são recolhidas e monitores do Autorretrato Nordeste que ajudaram na atividade fazem, a partir dos contextos vivenciados e relatos dos fotógrafos e fotografados, a seleção de imagens que serão expostas na mostra comunitária, que é montada em espaço público do povoado. As demais imagens não selecionadas para exposição são distribuídas gratuitamente na comunidade a partir de DVD`s e cópias impressas em papel fotográfico. Assim, "[...] a fotografia enquanto instrumento etnográfico favorece o diálogo e permite uma relação mais estreita com os personagens, estimulando a autorreflexão" (COPQUE, 2011, p.159).

Por questões éticas em trabalhos de fotografias, que envolve aspectos relacionados a autoria e uso de imagem, vale lembrar que como todo o trabalho possui o envolvimento de menores de 18 anos, o que conforme a Constituição Federal, nessa faixa etária as pessoas não são capazes de responder por todos os atos, sendo determinada a autorização e acompanhamento de maiores em diversas decisões. Assim, todos os participantes recebem um Termo de Consentimento Informado (TCI) para que seja assinado por responsáveis liberando a participação nas atividades e a divulgação dos resultados.

Já quanto os personagens fotografados (pessoas) que ilustram as imagens, este consentimento é 'dado' a partir de um contrato informal negociado, tendo elas a certeza de que as imagens não possuem fins lucrativos ou prejudiciais a imagem do proprietário. Pois como relata Abílio Águeda "O ato de posar para um retrato fotográfico significa a aceitação, por parte do indivíduo, em participar de um sistema de codificação visual". (ÁGUEDA, 2011, p.133)

Porém, cabe lembrar, como enfatiza Sylvia Caiuby Novaes que "cabe ao pesquisador plena consciência das imagens que ele quer ver publicadas a respeito das pessoas que pesquisa. Este é um outro aspecto da ética do pesquisador [...]. Suas imagens contribuirão certamente para a imagem que se terá daquele povo". (NOVAES, 2012, p. 27).

O que em outras palavras quer dizer que é função do fotógrafo-pesquisador avaliar com critério as imagens produzidas em campo antes de qualquer exibição ou publicação. Até mesmo aquelas feitas por outros, em metodologias compartilhadas, porque imagens podem ter sentidos diferentes para contextos diferentes. E evidentemente, consequências distintas que possam prejudicar não só o trabalho ou a pesquisa, mas, além de tudo, o indivíduo ou grupo que colaborou com a produção.

REVELAÇÕES

Ao falar sobre filmes documentários [reflexão que em nosso caso pode ser atribuída a fotografia] Sylvia Caiuby Novaes cita o documentarista João Salles que diz que " o documentário não é uma consequência do tema, mas uma forma de se relacionar com o tema" para explicar que a produção documental [filme/fotografia] "não pretende reproduzir o real, mas falar sobre ele". (NOVAES, 2012, p. 24).

Assim, é a partir de releituras deste contexto, onde o intuito é “falar sobre” e não diretamente “reproduzir o ‘real’, que o projeto Autorretrato Nordeste se baseia ao propor a produção de documentos imagéticos elaborados a partir da ótica e concepção dos próprios agentes sociais que vivem nas comunidades retratadas.

É aí que está o cerne da ‘partilha’. Pois, toda produção compartilhada é construída de forma horizontal a partir de diálogos, negociações e reflexões capazes de gerar sentidos ao mundo ‘real’. Sentidos estes que ao menos no trabalho em discussão possuem conotação positiva capaz de valorizar os diversos aspectos da cultura negra em Alagoas.

Nesta compreensão, trazemos algumas imagens produzidas durante as atividades do ‘Autorretrato Nordeste – Quilombos de Alagoas’. Entre as imagens estão (*Da direita para esquerda*): 1. Benzedeira – Cajá dos Negros / Batalha (Foto: Tamara da Silva Santos, 13); 2. Canavial - Bom Despacho / Passo do Camaragibe (José Felipe Pimentel, 14); 3. Farinhada – Bom Despacho / Passo do Camaragibe (Jedson José da Silva Félix, 16); 4. Na porta – Sabalangá / Viçosa (Wyllamys Mateus Merencio, 14).

Fotografias estas que expõem aspectos geográficos, sociais, econômicos e acima de tudo, humanos, capazes de contextualizar fenômenos diversos presentes nas relações sociais de indivíduos e grupos, em territórios e espaços diversos.

CONCLUSÃO

Entre tantas questões ainda em aberto que podem e vão despertar inúmeras discussões sobre o uso da fotografia em pesquisas, ou até mesmo como simples instrumento para valorização e representatividade de aspectos étnicos de indivíduos e grupos, podemos assegurar que as fotografias são, sejam elas históricas ou contemporâneas, documentos importantes que têm muito a revelar às ciências sociais. E muito a falar sobre, e 'para', indivíduos e grupos, diante capacidade de representação e poder de reflexão proporcionado pela imagem.

Além de guardar fragmentos de momentos passados que podem ser revistos e analisados sob as diversas óticas das ciências sociais e humanas – Antropologia, História, Linguística, Semiótica, Artes –, as fotografias possuem a capacidade de dialogar com

pessoas que têm diversos estágios de leitura de códigos e visões de mundos, sendo algo que possui uma linguagem praticamente 'universal'.

Por fim, ao destacarmos ainda que, ao ser trabalhada de forma estruturada e bem aplicada, a imagem como 'objeto' de construção coletiva é também uma ferramenta que ajuda a dar voz aos interlocutores para que eles também expressem as experiências sobre si. Valorizando o que consideram importante ao falarem de si para outros.

Afinal, como afirma Pedro Simonard (2011), "vivemos em uma sociedade que privilegia o olhar como elemento epistemológico, misturando imagem e realidade: o 'real' é o que pode ser visto". Ou seja, diante da determinada afirmação, comprovada dia a dia na prática pelo homem da ciência e o homem comum, como abrir mão de um sentido tão 'natural' como este proporcionado pela imagem e a observação ao produzir pesquisas científicas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁGUEDA, Abílio. As imagens dos fotógrafos Lambe-Lambes: suportes na estruturação de memórias coletivas individuais. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers (Org.) Antropologia e Imagem – narrativas diversas (Vol. 1). Rio de Janeiro: Faperj – 2011, p. 127-144.

ALMEIDA, A. W.B. Os quilombos e as novas etnias. O'DWYER, E. C. (org.). Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras.In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suasfronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora Fundação da Unesp, 1998.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Acesso em: 04maio 2016.

_____. Decreto n° 4887 de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 227, 21 nov. 2003.Seção I.

COPQUE. Bárbara. Sobre imagens: meninos na rua, meninos-fotógrafos. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers (Org.) Antropologia e Imagem – narrativas diversas (Vol. 1). Rio de Janeiro: Faperj – 2011, p. 145-166.

JUNIOR. John Collier. Antropologia Visual: a fotografia como método de pesquisa. Ed. Pedagógica e Universitária Ltda - USP, São Paulo, 1973.

MALLMANN, G. As comunidades remanescentes de quilombo e o art. 68 do ADCT: Propriedade da terra, reconhecimento e cidadania. Revista de direito Brasileira, 2011. p. 265-289.

NOVAES, Sylvia Cauby. “A construção da imagem na pesquisa de campo em antropologia”. In: Iluminuras, Porto Alegre, V. 13, N° 31, P. 11-29, Jul-Dez, 2012.

PALMEIRA, F. S. Reflexões Sobre Identidade Étnica nos Discursos da Literatura Afro-brasileira. CONTRAPONTO: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI. Teresina, v. 2, n. 1, fev. 2015.

SILVA, S. R. Quilombos no Brasil: A memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra. Trabalho apresentado no XII Colóquio de Geocrítica 2012, Bogotá 7 a 11 de Maio de 2012. Disponível em http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf. Acesso em 16 de Maio de 2016.

SIMONARD, Pedro. Jongo e filme etnográfico: impressões de uma viagem etnográfica. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers (Org.) Antropologia e Imagem – narrativas diversas (Vol. 1). Rio de Janeiro: Faperj – 2011, p. 47-63.

TEMPO DE PESQUISA PARA CRIANÇAS!

MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA SANTOS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
UNEB/CAMPUS II
marmano2010@hotmail.com

Neste texto, pretendemos discutir, melhor, apresentar o resumo de resultados de uma ação extensiva que desenvolvo na UNEB/CAMPUS II e atender a alguns pontos levantados pelo EIXO 6: DIREITO DA CRIANÇA AS ARTES – qual o real espaço para a Arte e as manifestações artísticas na Educação Infantil? Qual a função e necessidade da Arte na contemporaneidade e, por consequência, na Educação? Como organizar o cotidiano, tempos, espaços e materiais para que um trabalho efetivo com a multiplicidade de manifestações artísticas e estéticas possa acontecer nas creches e pré-escolas de Educação Infantil? Como trabalhar com as linguagens artísticas dentro de uma perspectiva que ultrapasse a reprodução e estimule a criação, a fruição e a reflexão? Que projetos e pesquisas têm sido realizados no campo? Como pensar em diálogos não homogeneizantes, que preservem as possibilidades de regionalidades e singularidades no campo da Arte? Como o direito à Arte é preservado na Legislação ligada à Educação Infantil?

Crianças, de modo geral, são curiosas. Sejam meninas ou meninos, curiosidade e criatividade andam juntas em suas estruturas mentais em desenvolvimento. Quando eu era criança, na escola, realizei ainvestigação do caroço do milho no algodão depositado em latinhas. A professora, à época, nunca nos informou o porquê estava acompanhando aquela transformação que, a cada manhã eu acordava para observar o que tinha acontecido. Minha mãe, lógico, escrevia as fases a cada dia para levar para a escola na data solicitada. Confesso que vibrava a cada dia. Levantava cedinho para acompanhar as transformações na latinha. O tempo passou e eu esqueci esta experiência dos meus primeiros anos escolares. Crescida, na Escola Fundamental II é que tomei conhecimento daatividade e que estaria iniciando o processo de iniciação científica ainda criança.Lembro que, à época, ainda nos primeiros momentos escolares (minha escola localizava-se em uma sala de casa da professora!), que minha professora era rigorosa no que se refere aos conteúdos. Minha mãe preocupou-se logo em me matricular. Meus irmãos, mais velhos, já estavam na escola há mais tempo. Considerava boa a professora, porque ela “puxava”!

Entendo que a professora cumpriu uma importante etapa na minha vida intelectual, mas não culminou seu interessante trabalho que me deixava curiosa a cada dia que se passava. Por isto, as atividades acadêmicas necessitam orientar graduandas e graduandos com o objetivo de aproximar meninas e meninos da pesquisa ao modo e ao tempo da idade de cada pessoa.

Segundo Lílian Miranda Bastos Pacheco em seu texto "Problematizando a Educação Infantil" (2014, p. 15):

> Cada vez que a sociedade se torna mais tecnológica, mais e mais o ser humano vai necessitando de processos de ensino-aprendizagem que o prepare para a vida urbana. A necessidade de formação deslocou as crianças das ruas, parques e lares para as instituições educacionais. A Educação Infantil vai se consolidando como uma área de conhecimento específica, em que aspectos ambientais que promovem ou põem em risco o desenvolvimento da criança na tenra infância são destacados.

Em uma sala de aula institucional, considerada normal, a orientação fornecida acontece em meio a relatórios, diários e notas exigidas pelo sistema pedagógico e outras formas de avaliar. Esta necessidade, muitas vezes, ocasiona rejeição da parte das crianças. Afastar a criança de atividades de descobertas do mundo a sua volta podem se tornar em ações que a afastam da escola. A Educação Infantil requer um preparo docente específico e especial da parte docente a fim de lidar com as fases que requerem uma atenção especial em nossas vidas.

Segundo Flávia Roberta dos Santos Pereira (2014, p. 87):

> A criança pequena dedica a maior parte d seu tempo ao jogo e às brincadeiras de faz de conta. Estas atividades são tanto fonte de lazer como de conhecimento. A brincadeira é o meio natural pelo qual a criança conhece a si própria e aos outros, aprende as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura, resolve conflitos, conhece os objetos, desenvolve a linguagem e trabalha o imaginário.

Segundo Pereira (2014) a criança pequena é capaz de pesquisar, praticar, reconhecer objetos de modo a ser considerado. Ela precisa ser ouvida e valorizada em todas as suas manifestações, inclusive as de desconforto. Em momentos de "indisciplina" e "arredio" podemos perceber várias situações a serem analisadas. E, apesar de todas as

transformações e avanços em volta da Educação Infantil, ainda permeiam muitas ideias que não correspondem à realidade da criança. Familiares recusam-se a aceitas suas crianças do jeito que são, claro que com orientações; ao mesmo tempo a autoridade escolar lhe permite nortear as crianças em todas as suas atitudes e comportamentos.

Em cursos de extensão existe a possibilidade de iniciação desta prática de pesquisa de modo informal e isto é possível, pois acontece de modo descontraído, orientado e sem a pressão das escolas. As ações extensivas são desenvolvidas de modo comprometido e fundamentado, mas de modo que seja aceito, haja vista, que a saída das salas de aula não é aceita de modo geral. Existe ainda desconfiança em participar de encontros acontecidos em associações de bairro, por exemplo.

Pensando na criatividade das crianças e a possibilidade de ampliarmos o quadro de pesquisa e arte no futuro, o Curso de Extensão que oriento pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – CAMPUS II – volta-se a crianças residentes em bairros afastados do centro da cidade de Alagoinhas, cidade do interior da Bahia, com o objetivo de aproximar a universidade da comunidade municipal e manter contato com um grupo de 20 (vinte) crianças a cada etapa do curso, que perdura um semestre, conforme norma da universidade. Isto, a fim de conhecer suas curiosidades e principiá-las ao mundo das descobertas que pululam à sua volta ou vagueiam em sua fértil imaginação.

Metodologicamente, nesta ação conto com duas monitoras do Curso de Graduação em Letras para que possamos orientar e conduzir as atividades com clareza, atenção e cuidado. As ações extensivas, geralmente, ocorrem em locais onde tem árvores, plantas, flores, frutos e outros elementos essenciais à pesquisa e as descobertas que permitam as crianças manifestar seus sentimentos e emoções. Os livros de histórias, revistas infantis, papel, tesoura, cartolina, classificadores lápis de cor e de cera, papel colorido, copos etc. sempre nós levamos ao local do encontro, que é selecionado de acordo com a União de Associações de Moradores de Alagoinhas (UAMA) e nossa única exigência é que a Associação encontre um bairro onde tenhamos uma sala ampla, arejada, contendo mesas e cadeiras e as crianças que, livremente escolham permanecer conosco e que os encontros acontecem semanalmente e aos sábados. Trata-se de uma ação extensiva gratuita e todo o material de uso é fornecido pela UNEB/CAMPUS II, sendo que, ao final de cada atividade temos o horário da merenda e a exibição de fotos e vídeos ilustrando as atividades do dia – conduzimos a associação computador, *Datashow* e câmera. Os familiares que, a princípio resistem ficam tranquilos ao saber que as crianças estão

conosco de 14h as 16h e ainda saem alimentadas – geralmente, participantes meninas e meninos, são crianças carentes e que acolhemos com prazer, entendendo principalmente os objetivos do curso.

Para nós, trata-se de momentos que nos realizamos, porque a felicidade das meninas e meninos é emocionante. Para nos tornamos mais seguras realizamos leituras em *Aimportância da leitura na Educação Infantil* (Kesia Coelho sob a orientação de Mirian Almeida Machado); *Metodologias de pesquisa com crianças*: desafios eperspectivas (Aline Helena MafraZero-a-Seis, ISSN 1980-4512 Florianópolis, Brasil; *Com olhos de criança*": a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro (Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp); *Temas essenciais na Educação Infantil* (Lílian Miranda Bastos Pacheco – organizadora); *Temas essenciais na Educação Infantil*(Flávia Roberta dos Santos Pereira.

Os textos citados ressaltam o papel da criança no contexto sociocultural da atualidade e a necessidade de o Brasil avançar no mundo da pesquisa, haja vista, que ocontexto nacional carece de inovações em todas as áreas da pesquisa científica e da arte. A imaginação criativa da criança carece ser explorada a fim de que ela consiga movimentá-la e exercitá-la aos poucos em todo seu mundo generoso e fértil. Em um contexto de 20 (vinte) nem sempre todas as crianças conseguem aproximam-se rapidamente de as outras participantes. Interessante é que se aproximam mais da professora e monitoras.

Na fase infantil as crianças podem – e devem – ser orientadas em um tempo onde as ideias fervilham e precisam desabrochar sem receios e mais: na certeza que alguém pode ouvir seus pensamentos com atenção, sem constrangê-las e sem tentar silenciá-las.

Podemos citar, como resultados, levar ao encontro a foto de a Bandeira Brasileira e perceber que as crianças a reconhecem e tentam reproduzi-la. No momento das nossas conversas, existem as que citam onde a viram e com quem: na televisão, na camisa do irmão mais velho, do papai. Ao ser ampliada a discussão ainda perguntamos para as que a viram na televisão quando aconteceu e elas respondem: "jogo". Daí conduzimos para desenhos da bandeira da rua onde moram. Existem as que desenham sozinhas e as que desenham em duplas – as que preferem duplas nesta atividade, geralmente são as crianças que habitam na mesma rua ou travessa.

As atividades sugeridas não pressionam as crianças no sentido de realizar ações em grupos delimitadas por nós. São livres na questão das parcerias. E elas se reúnem, quase sempre, tranquilamente. Vão se juntando. Porém, existem as que se mostram arredias e necessitamos conversar. E, muitas vezes permitir que se desenvolvam sozinhas. Ao final do curso já estão entrosadas.

Assim como, em atividades de contar e recontar na roda começa a história com uma frase de modo que as crianças possam dar continuidade livremente. Nos encaminhamentos, e quase sempre ao final, reconduzo a conversa e percebo as mudanças que ocorrem ao lado das contestações, que são muitas.

A maioria aprecia bastante o desenho. Logo, aproveito para permitir que desenhem e manifestem sobre os desenhos realizados. Após as manifestações, solicito que realizem outros desenhos a partir das últimas ideias e, paulatinamente, consigam dar vazão aos seus criativos pensamentos. Nestas atividades, damos a oportunidade ao tempo que as conduzimos para suas próprias realizações.

As pesquisas e descobertas infantis, podemos assim denominar, são surpreendentes a cada hora e muitas vezes nos surpreendem. Observamos que, por virem, algumas vezes, de regiões diferentes do mesmo bairro e de famílias com diferenças marcantes (étnica, gênero, comportamental, *status quo*) as reações são diferentes no que se refere aos resultados.

Ao final da ação extensiva concedemos certificados às crianças que frequentaram o curso como sinal de agradecimento. Fica-nos a certeza que marcamos a vida dessas crianças ávidas por nos encontrar em outras oportunidades e o sonho de vê-las encaminhadas na vida pessoal e profissional, contribuindo com a sociedade local, baiano e nacional.

A UNEB é uma universidade que contribui para que possamos adentrar nessas ações e possamos sair dos muros da universidade e chegarmos até lugares distantes e deixarmos nossa contribuição. Com as crianças, torna-se mais agradável ainda pelo prazer do contato com as que apresentam comportamentos muitas vezes ásperos, mas que ao concluirmos a atividade, a cada dia, elas se tornam mais leve, mais singelas, mais tranquilas.

Quando escrevemos este curso de extensão sabíamos das dificuldades que enfrentaríamos, mas se faz necessários nos atrevermos a fim de, inclusive, exercitemos na prática nossos conhecimentos teóricos. Daí nosso cuidado e atenção a fim de que as crianças não deixem de frequentar nossas tardes semanais.

REFERÊNCIAS

COELHO, Kesia.*Aimportância da leitura na Educação Infantil* (orientação de Mirian Almeida Machado).

Com olhos de criança: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro (**Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação.**Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp).

MAFRA, Aline Helena.*Metodologias de pesquisa com crianças*: desafios eperspectivas(Zero-a-Seis, ISSN 1980-4512 Florianópolis, Brasil.

PACHECO, Lílian Maria Bastos. (Org). Problematizando a Educação Infantil. In: __ **Temas essenciais na Educação Infantil.** Salvador: EDUFBA, 2014.p. 15-32.

PEREIRA, Flávia Roberta dos Santos. A criança pequena, os jogos e as brincadeiras. In: __ **Temas essenciais na Educação Infantil.** Salvador: EDUFBA, 2014.p. 87-16.

SANTOS, Maria José de Oliveira. Lendo Alagoinhas através de textos literários e informativos. Curso de Extensão. UNEB/CAMPUS II.